



NFKK FÜZETEK 8.

Műhelytanulmányok

A felsőoktatási intézmények főbb típusai
tevékenységük és vállalt missziójuk szerint.
Nemzetközi piacorientáció,
korszerű intézményi menedzsment

Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja
Budapesti **CORVINUS** Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar

2011. november

Budapesti Corvinus Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

Műhelytanulmányok

A felsőoktatási intézmények főbb típusai
tevékenységük és vállalt missziójuk szerint

Nemzetközi piacorientáció,
korszerű intézményi menedzsment

NFKK FÜZETEK 8.

2011. november

Szerkesztette: Hrubos Ildikó

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



A kiadvány a TÁMOP 4.2.1.B-09/IKMR-2010-0005 projekt keretében készült.

ISSN 2060-9698

ISBN 978-963-89082-3-0

Felelős kiadó: Hrubos Ildikó, NFKK ügyvezető igazgató

Készült az AULA Kiadó Kft digitális nyomdájában
Nyomdavezető: Dobozi Erika

Tartalomjegyzék

Előszó	5
Intézményi sokféleség a felsőoktatásban (Hrubos Ildikó).....	9
Kísérlet az európai mapping rendszer hazai alkalmazására (Horváth Ákos)	31
Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján (Bander Katalin)	58
Friszdiplomások munkavállalási várakozásai a Közép-magyarországi Régióban (Veroszta Zsuzsanna)	89
Nemzetközi (export) piacorientáció a felsőoktatásban: nemzetköziesedés és intézményi megfelelés (Berács József).....	116
A felsőoktatás, mint export (Nagy Gábor – Berács József).....	141
A karok és a dékáni pozíció néhány jellemzője Magyarországon (Kováts Gergely)	161

Előszó

A Budapesti Corvinus Egyetem TÁMOP 4.2.1 projektjének 4. altémáján belül folyik „A felsőoktatás szerepe a tudás alapú társadalom, a tudás alapú gazdaság kiépítésében” c. kutatás, amely három nagyobb témát érint: A felsőoktatási intézmények főbb típusai vállalt missziójuk és tényleges tevékenységük szerint; Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment; A felsőoktatás finanszírozásának modelljei. A három téma értelemszerűen összekapcsolódik, bizonyos tekintetben egymásra épül. A 2010-2012-es periódusban megvalósuló kutatás intézményi kerete a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, a konkrét munka gazdája a Felsőoktatási műhely.

Jelen kötetben az első két téma eddigi kutatási eredményeit bemutató műhelytanulmányokat tesszük közzé. Abban bízunk, hogy a szakmai közösség érdeklődik kutatásunk iránt, és kapunk olyan visszajelzéseket, amelyek segítik további munkánkat, a kutatás befejezését, eredményeink értelmezését, összegezését.

Az első három műhelytanulmány arról a vizsgálatról ad képet, amely a felsőoktatás sokféleségével, az intézmények főbb típusainak azonosításával foglalkozik. Egy európai projekt által kidolgozott modellből kiindulva kísérletet tesz annak hazai adaptálására, kipróbálására. Hrubos Ildikó tanulmánya az elméleti háttérrel, az európai kontextust és a kutatás metodológiai vonatkozásait mutatja be. Alapvető mondandója, hogy a felsőoktatási intézményekről, egy-egy ország intézményhálózatáról a – talán már – túlzottan jól ismert bürokratikus és általában hierarchiában gondolkodó megközelítés után a horizontális, a sokféle funkció elfogadásán alapuló szemléletet is érdemes érvényesíteni. A modell hazai kipróbálásaként Horváth Ákos az általa kialakított adatbázis felhasználásával klaszterelemzést végzett, amelynek alapján kirajzolódnak a hazai felsőoktatási intézmények jellegzetes csoportjai. Tanulmányából kiderül, hogy miközben a többdimenziós, komplex vizsgálat eredményei nincsenek ellentmondásban a megszokott képpel, figyelemre méltó módon finomítják azt. A kvantitatív eszközök mindenkor érvényesülő korlátait azzal próbáltuk ellensúlyozni, hogy kvalitatív adatfelvételt is végeztünk. Bander Katalin a hazai felsőoktatási intézmények honlapjait elemezte, elsősorban a vállalt misszió szempontjából, majd az eredményeket összevetette a klaszterelemzés során nyert csoportokkal. Tanulmányának külön érdekessége, hogy kiemelten foglalkozik az felsőoktatási intézmények úgynevezett harmadik missziójával, amely egyre inkább megjelenik az európai gondolkodásban. Keresett és talált is ilyen elemeket a hazai felsőoktatási intézmények honlapjain.

A felsőoktatási intézmények regionális szerepvállalása jól ismert jelenség. Követve az Európában terjedő fogalomhasználatot, tekinthetjük ezt az említett harmadik misszió

részének (a klaszterelemzés és a honlapelemzés is foglalkozik ilyen értelemben a kérdéssel). Veroszta Zsuzsanna tanulmánya ezen a ponton kapcsolódik a témához, mégpedig egy konkrét problémának egy konkrét régióban való vizsgálatával. A felsőoktatási intézmények és a régió munkaerőpiacának kapcsolatát elemzi, a hallgatók elvárásai és azok bevalása, valamint a frissdiplomások elhelyezkedése alapján. A Közép-magyarországi régió képzési karakteréről és megtartó képességéről kapunk részletes, sokoldalú képet.

Az utóbbi egy-két évtized egyik jelentős fejleménye a felsőoktatásban a nemzetközivé válás, a globalizálódása (az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása ennek egyik látványos megjelenése). A nemzetköziesedés, a nemzetközi piacképesség egy-egy földrész, régió, ország és az egyedi intézmények szintjén is értelmezhető, és mindezen szinteken kihívást jelent (a fentiekben említett európai modellben a felsőoktatási intézmények tevékenységének hat dimenziója között külön dimenzióként szerepel a nemzetközi orientáció). A Berács József irányításával folyó kutatás ennek a témának a feltárásával foglalkozik. Nagy Gábor és Berács József közös tanulmánya a gazdag szakirodalomban „vág rendet”, és megfogalmazza egy intézményi szintű empirikus kutatás fő hipotéziseit. Berács József önálló tanulmánya pedig tovább megy, megalkotja a nemzetközi piacorientáció kutatás elméleti-fogalmi kereteit. Abból a feltételezésből indul ki, hogy a nemzetköziesedés egyre magasabb foka sok szempontból „jó” a felsőoktatási intézmény, valamely ország vagy régió számára. Bemutatja az eddig végzett hazai vizsgálódások fontosabb eredményeit, amelyekre építeni lehet az empirikus kutatás indikátorrendszerének megalkotása során.

A fentiekből kiderül, kutatásunk alapvető gondolata az, hogy a felsőoktatás társadalmi funkciói egyre bővülnek, egyre összetettebbé válnak, ami a felsőoktatás minden szereplőjére új feladatokat ró. A felsőoktatási intézménynek, mint az egyik főszereplőnek alkalmazkodnia kell a folyamatosan változó követelményekhez. Kovács Gergely tanulmánya arról a kutatásáról szól, amely a felsőoktatási intézmény kormányzásának, irányítási rendszerének átalakulását vizsgálja. A nemzetközileg már alaposan ismert kérdést hazai terepen kívánja körüljárni. A dékánok mint középvezetők - és egyben az intézmény irányításának talán leginkább komplex pontján álló aktorok – kerülnek vizsgálódása fókuszába. Az empirikus adatfelvétel eddigi eredményei máris sok tanulsággal szolgálnak.

Budapest, 2011. november

Hrubos Ildikó
kutatásvezető

A kötet szerzői

Bander Katalin doktorandusz, Budapesti Corvinus Egyetem

Berács József egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem

Horváth Ákos doktorandusz, Budapesti Corvinus Egyetem/Központi Statisztikai Hivatal

Hrubos Ildikó professor emerita, Budapesti Corvinus Egyetem

Kováts Gergely egyetemi tanársegéd, Budapesti Corvinus Egyetem

Nagy Gábor tudományos segédmunkatárs, Budapesti Corvinus Egyetem

Veroszta Zsuzsanna vezető elemző, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit kft.

Intézményi sokféleség a felsőoktatásban

A kérdésfeltevés jellegéről (történeti, elméleti háttér)

A fejlett világ felsőoktatási rendszereiben az utóbbi fél évszázadban tapasztalható folyamatok között kiemelt figyelmet érdemel a differenciálódás, amelynek háttérében a gyors és látványos hallgatói létszámexpanzióhoz kapcsolható jelenségek, a munkaerő-piac összetettebbé válása, valamint a tudományok gyors differenciálódása, új tudományok megjelenése és intézményesülése, az interdiszciplináris szemlélet térnyerése állnak. Hozzájárult az a körülmény is, hogy a hatalmassá nőtt (és továbbra is növekvő) ágazatnak mindenütt súlyos finanszírozási gondokkal kell szembenéznie, az erőforrásokért (hallgatókért, kutatási támogatásokért) folyó küzdelem széthúzta a mezőnyt. Ugyanakkor más hatások éppen ellenkezőleg, a homogenizálódást erősítették. Ilyen a felsőoktatási intézmények, képzési programok akkreditációja, amely azonos mércét állít fel mindenki számára, vagy a pályázati rendszer, mivel az előre rögzített követelmények hasonló viselkedésre készíteti az érintetteket. Az európai felsőoktatási reform ugyancsak kétirányú elmozdulást váltott ki. A felsőoktatási rendszerek összehangolása a résztvevő országok közötti homogenizálás irányába hatott ugyan, de az országokon belül – a többszintű képzés bevezetésével - a korábbinál differenciáltabbá vált a rendszer. Mindez annyiban foglalható össze, hogy egyre komplexebbé, diverzifikáltabbá vált a felsőoktatás, és a benne zajló folyamatok csak ennek tudomásul vételével érthetők meg. (Hrubos 2002) Az oktatási kormányzatok, a felsőoktatási intézmények, a felsőoktatási minden szereplője számára nagy kihívást jelent a fentiekben vázolt jelenség átlátása, kezelése, a felsőoktatás-kutatók előtt pedig ott a feladat: a jelenség természetének, összefüggéseinek feltárása.

A szisztematikus vizsgálódáshoz először is definiálnunk 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 felsőoktatásban a diverzitás több értelmezésben közelíthető meg. A rendszer, vagy strukturális diverzitás az intézmények különböző típusaira utal a felsőoktatási rendszer egészén belül (pl. állami – magán – egyházi fenntartású), a program diverzitás az intézmény által meghirdetett programok sokféleségét jelenti, végül beszélhetünk reputációs (presztizs, 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 elsősorban 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 rangsor féttiszmus paradox hatásokkal járhat. Például arra ösztönzi a toplistába kerülőket (kerülni vágyókat), hogy csakis a kritikus indikátorokra koncentráljanak (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 ugyanazt a mércét állítja mindenki elé. Az intézmények igazi tartalom nélkül utánozzák, imitálják a lista él-mezőnyébe jutottakat (monkey policy), pedig igazán az javítaná verseny-pozíciójukat, 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 mérhetőek, továbbá amelyek az akadémiai elit érdeklődésének előterében állnak (Sadlak 2007).

Ezt a szemléletváltást jelzi, hogy az utóbbi években egyre több szó esik a rangsorkészítésről szóló diskurzusokban, és általában is a felsőoktatás feladatával kapcsolatos vitákban az ún. harmadik küldetésről. A tradicionális nagy feladatok – az

oktatás és kutatás mellett – új területeken is értékelhetők és értékelendők az intézmények. Az Európai Bizottság támogatja azt a szakértői munkát, amely a harmadik küldetés teljesítésének mérésére, a dimenziók és indikátorok rendszerének kidolgozására vállalkozik. Több mint száz indikátorból indultak ki, majd több fázisban végzett véleményeztetés után szűkítették az indikátorok körét. Végül 54 indikátornál maradtak, amelyek a harmadik küldetést négy dimenzióban mérik: társadalmi elkötelezettség, folyamatos tanulás, technológiai transzfer, innováció. A dimenziók érzékeltek a szemléletmódot, a törekvés értékrendszerbeli háttérét. (Megjegyzendő, hogy vannak olyan megközelítések is, amelyekben a harmadik küldetést összefoglaló néven innovációnak nevezik, ami jelzi az innováció fogalmával kapcsolatos bizonytalanságot.) (European Indicators 2011).

A 21. század fordulóján nyilvánvalóvá vált, hogy felsőoktatásnak újra kell fogalmaznia társadalmi szerepét ahhoz, hogy elfogadtathassa magát a meglehetősen kritikus, időnként ellenséges környezettel. Érdemi kapcsolatot kell kiépítenie minden, vele kapcsolatban lévő érdekelt, érintett féllel. Ehhez átláthatóvá kell tennie működését, fel kell vállalnia az összetett társadalmi igényekkel való szembesülést, explicitté kell tennie diverzifikáltságát. Ehhez azonban elkerülhetetlen a korábbi beidegződésektől való megszabadulás, és teljesen nyitott, a gyors időbeli változásokra is érzékeny szemléletmód követése. A mindig hierarchiában gondolkodó rangsorkészítés mellett itt az ideje a horizontális, előzetes ítéletektől mentes típusalkotó, osztályokat megfogalmazó kezdeményezésnek (ranking után mapping). A két megközelítés egyébként szorosan összefügg egymással. Az osztályozás lehetővé teszi a ténylegesen releváns rangsorkészítést azáltal, hogy az azonos típusba tartozó intézményeket hasonlítja össze, állítja sorrendbe. Saját vallott és vállalt küldetésük teljesítése alapján mond tehát értékelést (Hrubos 2011). 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. 150 felsőoktatási intézmény jelentkezett a kísérleti részvételre a világ különböző régióiból, amelynek során azonos szakmai irányultságú képzési programokat rangsorolnak (U-Multirank 2010).

A gigantikus adatbázisokkal, kvantitatív megközelítéssel operáló kezdeményezések ellenhatásaként erősödik az igény a finomelemzés iránt. 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 finom munkához, a kvalitatív elemzéshez természetesen kisebb, ténylegesen homogén, sokoldalúan leírható és értékelhető egységekig kell eljutni. Ilyen kísérletekről is vannak már beszámolók. Illusztrációként megemlíthető a Német Tudományos Tanács által indított projekt a kutatási tevékenység értékelésére. Eredetileg rangsort szándékoztak készíteni, majd feladva ezt a tervet igazi kvalitatív értékelési modellt dolgoztak ki. Több dimenzióban, azon belül több kritérium (indikátor) alapján vizsgálódnak, de az eredményeket nem aggregálják egyetlen

pontszámba, hanem egyedi értékelés készül minden kutatási egységről az egyes kritériumok szerint. Az egyedi intézményeket saját vállalt küldetésükkel szembesítik és értékelik. Az értékelés csak ordinális mérési szinten történik (hat fokozattal, a nem megfelelőtől a kiválóig). A vizsgált egységek összehasonlítására így mód nyílik, de csakis külön-külön az egyes kritériumok szerint. Az ötlet természetesen nem új, a modell egyes elemeit gyakran alkalmazzák a kutatási teljesítmény értékelésére. Az újszerűséget a vállalkozás határozott és szigorúan követett filozófiája jelenti, továbbá az, hogy egy-egy tudományra vonatkozóan minden érintett intézményre szisztematikusan elvégzik (Research Performance 2008).

A kérdés kezelése az Európai Felsőoktatási Térségben

A sokféleség elfogadása Európában nem teljesen evidens, mivel a modernkori 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 országaiban az erős állami kontroll biztosította ezt, Nagy-Britanniában pedig a tradíció ereje hatott ebbe az irányba. Ezzel szemben a XX. században legnagyobb hatású és leghatékonyabbnak tartott amerikai felsőoktatásban kezdettől fogva a diverzifikáltság volt jellemző.

Az utóbbi évtizedben lezajlott változások hatásait realitásként kezelve, 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), a társadalom egésze 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 munkaerőpiacra való találkozásban. A munkaerőpiacnak is elemei 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 kliens orientált, mint az egységes rendszer.

Ezek az előnyök azonban csak akkor bontakoznak ki, ha a sokféleség átlátható. Indokolt tehát egy osztályozási rendszer kidolgozása, amely rendszer segítséget adhat a fentiekben már említett aktoroknak, de tanulságos lehet a kormányzatok számára is. Az európai és a nemzeti felsőoktatás-politika hatékonyabb lehet, ha nem akar minden intézményt azonos módon kezelni. Végül az sem elhanyagolható szempont, hogy a kutatók számára lehetővé teszi a módszertanilag megalapozott összehasonlító elemzéseket (Creativity 2009).

Ilyen megfontolások alapján indult el 2004-ben „Az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálása” projekt (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 a U-Map elnevezést vezeti be (Vught et al 2010).

A projekt osztályozási rendszer létrehozását tűzte ki céljaul, nem 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 utóbbtól eltérően – nem ad értékelést, ítéletet, nem fogalmaz meg valamely sztenderdet, vagy minimum követelményt (de csak azon intézmények léphetnek be a rendszerbe, amelyeket valamely, az európai minőségbiztosítási elvek alapján működő szervezet akkreditált). Az osztályozási rendszer hangsúlyozottan nem rangsor készítés eszközeül szolgál. Bár nyilvánvalóan több ponton van hasonlóság a két módszer között, lényegesek 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. Abban az esetben 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 széleskörű 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. akadémiái sodrást, ugyanis nagyon megnőtt a kutató egyetem I. típusban tartozók száma. A rendszer lényegében egy-dimenziós 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 korrekció történt, amely 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 (McCravik, A.C. et al 2005).

¹ Az 1976-ban megjelent osztályozás öt intézménytípust fogalmazott meg: 1. Phd fokozatot is adó intézmények, 2. liberal-arts college-ok, 3. 2 éves college-ok, 4. professional school-ok, 5. egyéb, specializált intézmények. Az 1. típuson belül megkülönböztetnek kutató egyetem 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.

A fenti megfontolások alapján 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).
- 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)

A U-Map program megvalósítása

A most már U-Map-nek nevetett program zárójelentése a többszöri finomítás, egyszerűsítés, a dimenziók és az indikátorok számának redukálása után a következő oldalon látható felosztásban rögzítette az osztályozási rendszer empirikus alapját képező kereteket.

Az alkotók felhívják 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 említenek 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, de a kellő mélységű értelmezéshez és elemzéshez további, még finomabb bontásokban való megjelenítésre is szükség lenne.

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 résztvevők Teljes hallgatói létszám	Nemzetközi orientáció Külföldi hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében beérkező hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében kiküldött hallgatók Külföldi oktatók, kutatók
Kutatás Referált publikációk A doktori programokban végzettek 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

Kontextuális jellemzőknek tekintik 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, 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, amelyekre leginkább számítani lehet. Bár nehezen lehet előre jelezni, hogy hány intézmény fog bekapcsolódni a rendszerbe, a 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 lehetővé teszi a longitudinális elemzéseket, az intézmények osztályok közötti mozgásának követését.

Nagy kérdés, hogyan fog működni a rendszer. A projekt javaslata szerint létre kell hozni egy nemzetközi (európai) szervezetet, amely nem kormányzati, non-profit jellegű, függetlenül működik az alapítótól és a finanszírozóktól. Fontos tulajdonsága, hogy

befogadó jellegű, professzionális, működése legitim és fenntartható. Hosszútávon önfinanszírozó (a csatlakozó intézmények díjat fizetnek), de rövidtávon más megoldást kell keresni, mivel arra nem lehet számítani, hogy azonnal sok intézmény fog jelentkezni a belépésre. Három éves beindulási periódussal célszerű számolni, amely alatt reményeik szerint egy – most még konkrétan nem megjelölt – európai alap támogatására fognak építeni (U-Map 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 értékelési rendszereket. Bemutatja a 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 elsősorban egy-egy országon belül használható (Rauhvargers 2011).

A magyarországi adaptálás célja, módszere

A magyar felsőoktatás, a felsőoktatási intézmények sokfélesége, az utóbbi 20 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. Jelenlegi (2010-2012-es futamidejű) kutatásunkban erre teszünk kísérletet, amely közvetlenül támaszkodik az európai modellépítés tapasztalataira, mintegy hazai kipróbálásának tekinthető. Célunk egyfelől az, hogy új megközelítésben, az addigi kérdéshalmazokat 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 következnek). Figyelmünk a tevékenység egészére, annak sokrétűségére irányul, anélkül, hogy az egyes tevékenység típusoknak 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.

A vizsgálati dimenziók rögzítésekor és az indikátorok operacionalizálásakor a U-Map modellből indultunk ki, de figyelembe 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

Az eredeti modellhez képest kevés indikátort tudtunk bevetni a Tudástranszfer és a Regionális elkötelezettség dimenzióban, megfelelő adatok hiányában. A hivatalos adatokkal jól követhető Oktatás és képzés valamint a Hallgatók összetétele dimenzió indikatori körét viszont valamelyest bővítettük ott, ahol ettől releváns információt reméltünk az intézményi csoportok kialakításához. (A tanulmányi területnek, kutatási területnek nagy jelentőséget tulajdonítottunk, mivel az nagymértékben meghatározza az oktatási és kutatási tevékenység jellegét, társadalmi, gazdasági kapcsolódását. A U-Map erre nem vállalkozott, tekintettel arra, hogy eredetileg nemzetközi használatra készült.) A Kutatási tevékenység dimenzió indikátorai lényegében egybeesnek a U-Map indikátorokkal, miközben annak megalkotói (velünk együtt) tudatában vannak a kutatási tevékenység indikátorok érvényességének és megbízhatóságának korlátaival. Az európai és a hazai kísérletnek lehet olyan hozadéka, hogy ösztönzi a felsőoktatásra vonatkozó adatgyűjtések témáinak kibővítését, magának az adatgyűjtésnek a fejlesztését. Az indikátorok operacionalizálása 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 (a U-Map ajánlásnak megfelelően). (A dimenziókat és az indikátorokat az A. Melléklet tartalmazza).

Rögzítettünk néhány fontos – a U-Map-ben 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 a 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

²Az 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).

szerint - életszerűen tudjuk interpretálni azokat. A nemzetközi szintű vizsgálódás erre nem ad lehetőséget.

Alapesetben a 2009/2010-es tanévet (a 2009-es naptári évet) vettük alapul, de a keretek lehetővé teszik a későbbi longitudinális adatgyűjtést. A vizsgálódás jelen szakaszban az intézményi szintre vonatkozik, az intézmények fő típusait kívánjuk 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 a 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.³

A magyar felsőoktatási intézményrendszer néhány jellemzője

A felsőoktatás intézményrendszerének tömör bemutatásánál az intézmény típusa és a fenntartó szerinti megoszlást szokás közölni. Klasszifikáció kísérletünk fő célja éppen az, hogy elszakadjunk ettől a leegyszerűsítéstől, és felderítsük, milyen jellemző csoportjai vannak az intézményeknek, függetlenül az előbbi két csoportosítási szemponttól. Mindazonáltal kiinduló információként szükséges foglalkoznunk ezzel is, hogy könnyebb legyen átlépni a másik szemléletbe. Az intézmény típusa (státusza) és a fenntartó szerinti bontást kiegészítettük a hallgatói létszám szerinti megoszlással, mivel a rendszer egészén belüli súly jellemzésére alkalmas ez az egyszerű és jól ismert mutató.

³ Az adatbázis kiépítését, az adatok gyűjtését és rögzítését, az adatfeldolgozást és elemzést Horváth Ákos végezte.

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

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

Fenntartó	Állami	Alapítványi	Egyházi	Összesen (%)
Intézménytípus				
Egyetem	80,1	2,0	64,5	73,3
Főiskola	19,9	98,0	35,5	26,7
Összesen	100,0 N=320919	100,0 N=27878	100,0 N=21534	100,0 N=370331

Fenntartó	Állami	Alapítványi	Egyházi	Összesen (%)
Intézménytípus				
Egyetem	94,7	0,2	5,1	100,0 N=271630
Főiskola	64,6	27,7	7,7	100,0 N=98701
Összesen	86,7	7,5	5,8	100,0 N=370331

Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Adatbázis. Számított adatok

A hallgatók döntő többsége (86,7%) állami intézménybe jár, intézménytípus szerint pedig közel $\frac{3}{4}$ -e egyetemekre. Ebből adódik, hogy a kormányzat és az érdekeltek figyelve 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 munkaerőpiac 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 fel időrlődőre az a kritika, hogy túl sok felsőoktatási intézmény van Magyarországon. Az intézmények jelenlegi száma egyébként egy kettős folyamat eredményként alakult ki. Egyfelől az 1990-es évek végén lezajlott egy nagyszabású 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 szerzetesrendek sorra hozták létre felsőoktatási intézményeiket, és sorra alakultak a magán felsőoktatási intézmények, az akkor tényleges hiányt betöltő gazdasági, társadalomtudományi profillal). (A B. mellékletben szereplő táblák együttesen mutatják a hallgatók megoszlását a három szempont szerit tagolt intézménytípusok között).

A mapping eljárással azt kívántuk feltárni, hogy tevékenységük alapján az intézmények milyen csoportjai rajzolódnak ki, ami segítheti a kép finomítását, és a tisztánlátást a fentiekben megfogalmazott vitakérdésekben.

A klaszterelemzés első eredményei

Vizsgálati céljaink szempontjából a klaszterelemzést tartottuk a megfelelő elemzési módszernek. Több kísérlet után a nyolcklaszteres megoldást választottuk, amely – 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 presztízs sorrendet.)

1. klaszter: kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák

Ez a legnagyobb létszámú klaszter, 16 intézményt foglal magában. Igen homogén csoport, a nevében megjelölt profillal.

2. klaszter: viszonylag kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák

Hét intézmény tartozik ide - összeköti őket az, hogy „fiatalok”; budapesti és nem budapesti székhelyűek is vannak közöttük.

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

Tíz intézményt foglal magába, amelyek az elnevezésben megjelenő közös vonások mellett sok tekintetben különböznek egymástól (dominánsan gazdasági képzési profiltól a pedagógusképzésig, nagy múltú intézménytől fiatal intézményig – budapesti és nem budapesti, állami és magán egyaránt megtalálható).

4. klaszter: speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák

11 intézmény tartozik ide - tíz főiskola és egy igen speciális profilú egyetem, amelyeknek szakmai irányultsága nagyon különböző. Egy kivételével budapesti székhelyűek, állami, magán, valamint világi képzést is folytató egyházi intézmények is képviseltetik magukat.

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

12 intézményt foglal magába (közülük egy az adatfelvétel időpontjában még főiskolai státusszal rendelkezett). Állami és egyházi fenntartásúak, budapestiek és nem budapesti székhelyűek egyaránt előfordulnak. Jelentős mester és doktori képzést folytatnak, kutatási tevékenységük intenzitása eléggé különböző.

6. klaszter: speciális profilú, viszonylag kis egyetemek

Hét egyetem tartozik ide, amelyek az adott tudományterületen, képzési területen egyedülállóak. Állami és egyházi fenntartásúak is vannak közöttük.

7. klaszter: klasszikus egyetemek

Négy állami egyetem tartozik a klaszterbe: nagy hallgatói létszámuk, igen széles és sokrétű képzési kínálatuk és intenzív kutatási tevékenységük okán tartoznak egy csoportba.

8. klaszter: nemzetközi egyetemek

Két magánegyetem tartozik ide, amelyek sok tekintetben eltérőek, mégis egy klaszterbe sorolta őket az a körülmény, hogy más felsőoktatási intézményektől erősen eltér tevékenységi profiljuk (pl. nem folytatnak képzést minden szinten).

Az egyes klaszterek természetesen nagyon különböző súlyt képviselnek a hazai intézményhálózaton belül hallgatói létszám és más alapvető teljesítmény elem tekintetében. Ugyanakkor első megközelítésben érdemes egyelőre eltekinteni ettől. (A klaszterek részletes bemutatását és elemzését Horváth Ákos – e kötetben olvasható – tanulmánya tartalmazza.)

Tanulságok – első megközelítésben

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 létszámexpansió 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 megkülönbözteti tevékenységi körüket (elsősorban a képzési fokozatok tekintetében). Ugyanakkor úgy a főiskolák, mint 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.

Az intézmények számáról folyó – a lényegét nem érintő, ezért természetlen – viták megelőzhetők lennének, ha az egyetlen tanulmányi területet művelő, kis hallgatói létszámot befogadó intézmények „akadémia” vagy „intézet” elnevezést kapnának, 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, 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.

A kvantitatív munkát kiegészítettük az intézményi honlapok elemzésével. Ezzel kívántuk – mintegy – ellenőrizni a kialakult klaszterek érvényességét. A honlapokon megjelenített intézményi missziók tömören foglalják össze a vállalt feladatot, amelyek már a jövőre utalnak, a törekvésekre, nem is elsősorban a jelenre. Ezzel a dinamikát próbáltuk megragadni. Kiemelt figyelmet fordítottunk az ún. harmadik misszió vizsgálatára, amelynek kvantitatív megközelítésére – mint láttunk – nem volt igazán lehetőség. Itt túlléptünk a U-Map keretein, és bementünk az egyik lehetséges új európai felsőoktatás-filozófia „utcajába”. A honlap elemzést Bander Katalin végezte, az eredményeket bemutató tanulmányát e kötetben közöljük.

Hivatkozások

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: 2011. október)

European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, 2011

<http://e3mproject.eu> (utolsó letöltés: 2011. október)

Hrubos Ildikó (2002) Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban, *Educatio*, 11. évf. 1. szám p. 96-106.

www.edu-online.eu/hu (utolsó letöltés: 2011. október)

Hrubos Ildikó (2009) A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, 18. évf. 1. szám p. 18-31.

www.edu-online.eu/hu (utolsó letöltés: 2011. október)

Hrubos Ildikó (2010) Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének és teljesítményének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely*, 4. szám p. 15-24.

McCraivik, A.C. – Mei Zhoo, C. (2005) Rethinking and Reframing the Carnegie Classification. In: *Change, September/October*

<http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/rethinking.pdf> (utolsó letöltés: 2011. október)

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. Vienna, 22-24. May

<http://www.aca-secretariat.be/index.php?id=525> (utolsó letöltés: 2011. október)

Rauhvargers, A. (2011): *Global University Rankings and their Impact*. European University Association, Brussels

www.eua.be (utolsó letöltés: 2011. október)

Sadlac, J. – Liu Nian Cai (eds.) (2007): *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Cluj University Press

U-Multirank: a multi-dimensional global university ranking

www.u-multirank.eu (utolsó letöltés: 2011. október)

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: 2011. október)

A. Melléklet**Vizsgálati dimenziók és indikátorok**

Dimenzió	Indikátor
A. Az oktatás jellege	<p>A/1. A legmagasabb fokozatot adó program (BA/BSc – MA/MSc – PhD)</p> <p>A/2. A fokozathoz vezető egyes képzési program típusokhoz adott szakképzettségek száma (a szakok száma)</p> <p>A/3. A tanulmányi területek száma az UNESCO/ISCED besorolás szerint</p> <p>A/4. Az egy szakra jutó programok száma</p> <p>A/5. Az oktatási/képzési bevételek aránya az összes bevételen belül (%)</p> <p>A/6. Az egy FTE oktatóra jutó hallgatók száma</p>
B. A hallgatók összetétele	<p>B/1. A felnőtt (30 év feletti) hallgatók aránya %</p> <p>B/2. A munka mellett tanuló hallgatók aránya %</p> <p>B/3. A távoktatásban részt vevő hallgatók aránya %</p> <p>B/4. A hallgatók megoszlása képzési szint és tanulmányi terület szerint (%)</p> <p>B/5. A hallgatói létszám összesen (fő)</p>
C. Kutatás	<p>C/1. A publikáció száma (összes kiadvány – konferencia kötetek nélkül)</p> <p>C/2. Az egy főre jutó publikációk száma az akadémiai stábben (oktatók és kutatók – FTE létszám)</p> <p>C/3. A doktori fokozatot szerzettek száma (fő)</p> <p>C/4. Az egy főre jutó doktorált hallgatók száma az akadémiai stábra (FTE létszám) vetítve</p> <p>C/5. A kutatási bevételek aránya az összes bevételen belül (%)</p> <p>C/6. Kutatási kiadások az akadémiai stábra (FTE létszám) vetítve</p> <p>C/7. A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya az akadémiai stábben (%)</p>
D. A tudástranszfer (innováció) intenzitása	<p>D/1. Az egy főre jutó futó projektek száma az akadémiai stábra (FTE létszám) vetítve</p>

Dimenzió	Indikátor
E. Nemzetközi orientáció	E/1. A külföldi hallgatók aránya a fokozathoz vezető programoknál – BA,MA,PhD hallgatókon belül) (%) E/2. A csereprogramok keretében beérkező 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 (%)

B. Melléklet

**1. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása
intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%)
(2009/2010)**

Intézménytípus		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	1,0	2,6	0,0	41,5	54,9	100,0 N=257192
	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=13889
Összesen		1,4	4,1	3,3	39,3	52,0	100,0 N=271630
Főiskola	Állami	0,8	26,0	27,0	46,2	0,0	100,0 N=63727
	Alapítványi	7,9	67,7	24,4	0,0	0,0	100,0 N=27329
	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=98701
Együtt	Állami	1,0	7,2	5,4	42,4	44,0	100,0 N=320919
	Alapítványi	9,7	66,3	23,9	0,0	0,0	100,0 N=27878
	Egyházi	27,8	30,7	41,5	0,0	0,0	100,0 N=21534
Összesen		3,2	13,1	8,9	36,8	38,1	100,0 N=370331

**2. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása
intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%)**

(2009/2010)

Intézménytípus		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	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=11095	100,0 N=8938	100,0 N=106714	100,0 N=141182	100,0 N=271630
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=37250	100,0 N=23893	100,0 N=29441	0,0 N=0	100,0 N=98701
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=11818	100,0 N=48345	100,0 N=32831	100,0 N=136155	100,0 N=141182	100,0 N=370331

3. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%)

(2009/2010)

Intézménytípus		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	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=11818	100,0 N=48345	100,0 N=32831	100,0 N=136155	100,0 N=141182	100,0 N=370331

Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Adatbázis. Számított adatok

Horváth Ákos

Kísérlet az európai mapping rendszer hazai alkalmazására

A klaszterelemzés eredményei

Bevezetés

A felsőoktatás sokszínűségének elemzésére rendelkezésre áll a U-map projekt keretében kidolgozott modellezési rendszer.¹ A tényleges európai szintű modellezési munka még nem kezdődött el, jelenleg európai intézmények önkéntes mintáján teszteli a nemzetközi kutatócsoport. Az eredményeket intézményi szinten, vizuális megjelenítéssel mutatják be. Az eredeti modell alkalmazását jelenleg az intézmények nemzeti körben történő vizsgálatában javasolják. Tanulmányunkban e modellezési eljárás alkalmazásával végzett empirikus munka alapján, a U-map eredeti célkitűzésének megfelelően, a hazai felsőoktatási intézmények típusainak azonosítására teszünk kísérletet, mivel nemzeti szinten rendelkezésünkre állnak azok az adatok, melyek ezt lehetővé teszik. A klasszifikációt a U-map dimenziói mentén végeztük el, az indikátorok körének kisebb módosítása mellett, melyek így jobban illeszkednek a magyar intézményrendszer sajátosságaihoz.

A felsőoktatási intézmények tevékenységét, teljesítményét illetően már rendelkezésre állnak bevett értékelési, osztályozási szempontok, melyek jól közelítik az intézmények tényleges, és ismert szerepét. Azonban ezek a megközelítések szükségszerűen egy szűkebb intézménycsoportra, vagy kevés, sokszor egyetlen vizsgálati dimenzióra korlátozzák az értékelést, így nem adják vissza a felsőoktatás alapvető jellemzőjét, az összetettséget. Elemzésünkben a mapping felfogás jegyében ennél komplexebb értékelésre törekszünk, több dimenzió együttes vizsgálata mentén. Az alábbiakban tehát arra teszünk kísérletet, hogy az intézményeket minél több szempont szerint, a teljes intézményi kör bevonása mellett jellemezzük, hogy bemutassuk a magyar felsőoktatás sokszínűségét, mégpedig viszonylag nagyszámú jellemző együttes alkalmazásával, melyek az átfogó elemzésekből legtöbbször kimaradnak.

¹ A U-Map elemzési keretét és előzményeit Hrubos Ildikó – jelen kötetben olvasható – tanulmánya ismerteti.

Az elemzés kiindulópontjaként nem vettük figyelembe az intézmények köztudatban élő „természetes” csoportjait (fenntartó, méret, tanulmányi terület). Tisztában vagyunk vele, hogy e jellemzők mentén a lehatárolás indokolt lehet, részben eredményeink igazolják is e fókuszok alkalmazásának jogosságát. Azonban a mapping módszer alkalmazásával, a különböző metszéspontok kimutatásával sikerült precízebben értelmezni az intézményhálózat struktúráját.

Elemzésünk eszköze a statisztikai modellezés, klaszterelemzés. A megfelelő modell kialakítását hosszas értékelő munka előzte meg, melynek során az eredetileg tervezett, európai összehasonlítást lehetővé tevő indikátorrendszer egyes elemeit úgy operacionalizáltuk, hogy az megfeleljen az eredeti céloknak, azaz a U-Map eredeti gondolata ne sérüljön, és megfelelően tükrözzék a magyarországi felsőoktatás sajátosságait².

Különböző modellekkel dolgoztunk, melyekben a klaszterek számát és a bevont változók körét változtattuk. Az általánosan figyelembe vett tényezők (méret, jogi forma, fenntartó) mellett más tényezők is voltak, melyek alakították klasztereinket.³ Modelljeink a legtöbb intézményt hasonlóan sorolták be, az egyes változatokban jelentős volt azonban az olyan intézmények száma, melyek „mozogtak” a klaszterek között. Az olyan csoportosítások, ahol a hagyományos szempontok tekintetében nagyon eltérő intézmények kerültek azonos klaszterbe, a tesztelés során instabillak bizonyultak. Ez rávilágít arra, hogy más dimenziók mentén (például kutatási tevékenység, nemzetközi irányultság, regionális elkötelezettség, a tanárok jellemzői) van mód az intézmények értékelésére, de egy-egy dimenziót kiragadva a klaszterképződés megalapozatlan, ha a felsőoktatást egészét tekintjük. Az ilyen modellek interpretálása azért is volt nehézkes, mert további klaszterek kialakításával egyes 'kakukktójás' intézmények váltak le, egy-két tagú klasztereket alkotva; nem volt meghatározható további karakteres klaszter, míg a csoportszám csökkentésével fontos meglévő intézményi körök olvadtak egybe, ennek eredményeként fontos információk vesztek el.⁴ Végül a nyolc klaszteres megoldást tartottuk a legmegfelelőbbnek. A továbbiakban ennek a modellnek az eredményeit mutatjuk be.

² Az indikátorok forrásai teljes körű adatokat tartalmazó, adminisztratív, és szintén teljes körűséget célzó országosan reprezentatív survey jellegű adatgyűjtések voltak. Adatbázisunkat a kari szintű egységeket alapul véve, a 2009. évi (2009/2010 tanévi) adatokból építettük fel. Elemzésünket intézményi szinten végeztük, ez egyrészt megegyezik a U-Map eredeti célkitűzésével, másrészt a kari szintű adatok nem minden esetben állnak rendelkezésre. A vizsgálati dimenziókat és ezek indikátorait a kötetben részletesen Hrubos Ildikó tanulmánya mutatja be a „A magyarországi adaptálás célja, módszere” részben. Az indikátorok változóit sztenderdizált formában szerepeltettük a modellezés során, ez az eljárást a változókat egységnyi szórásúvá és 0 átlagúvá transzformálja, így az egyes változók terjedelme közötti különbségek nem torzítják a klaszterelemzés eredményét.

³ A jogi formára, és a fenntartóra vonatkozó adatokat nem használtuk fel a klaszterek kialakításakor, az e jellemzők mentén mégis látható összetartozást a többi jellemző együttese mentén meglévő hasonlóság okozza.

⁴ A klaszterképződés alternatív változatát mutatja be a hierarchikus klaszterelemzéssel kialakított, a mellékletben (M4.) között dendrogram.

2. Intézményi klaszterek

2.1. Első, „hagyományos” megközelítés

A klaszterek az alábbiak szerint tagolódtak az intézmények számát, jogi formáját figyelembe véve:⁵

1. 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

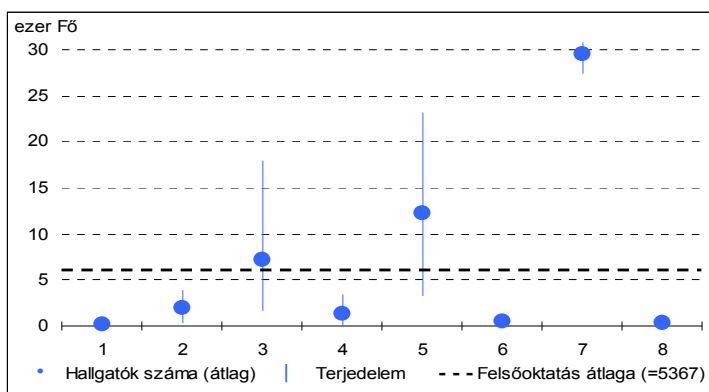
Az egyetemek, és főiskolák jellegükből adódóan – két esetet kivéve – elkülönülnek egymástól. Az első három klaszter kizárólag főiskolákból áll, a negyedik klaszter egy intézmény kivételével főiskolákból tevődik össze, az ötödikben az egyetemek mellett egy főiskola szerepel, míg a többi klaszter tagjai kizárólag egyetemek.⁶

Egyértelmű az a hatás, mely a méret és a képzés kínálat szélessége (szakok száma) és mélysége (képzési szintek száma, és arányai), valamint az oktatott tanulmányi területek száma között fennáll. Az intézmények mérete (hallgatószáma) jelentős differenciáló hatású, azonban néhány intézmény esetében nem ez a döntő jelentőségű; a szakok száma, és a képzés kínálat fontosabb, emellett más tényezők (kutatási tevékenység, nemzetközi orientáció) együttese valószínűleg hasonlóképp fontos.

⁵ A modell 23 indikátor jellemzői alapján alakult ki, a klaszterek megnevezését az itt bemutatott főbb jellemzők alapján a következő részben tesszük meg. Az egyes klaszterekbe tartozó intézmények listáját a mellékletben (M3.) közöljük.

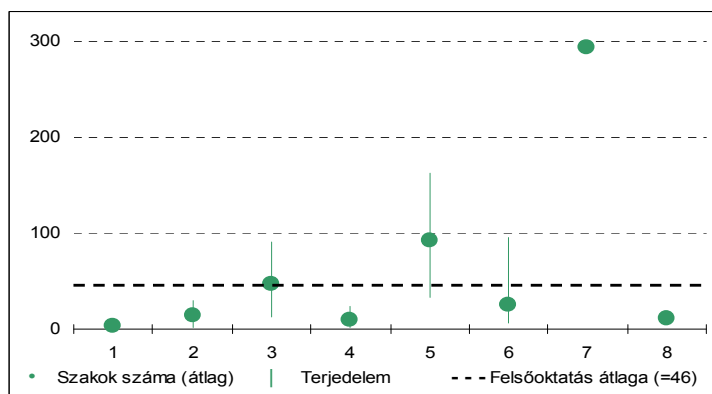
⁶ A klaszterelemzés során a 4. és 5. csoport felcserélten alakult ki, az itt közölt sorrendet az elemzés átláthatósága végett alkalmazzuk.

1. ábra. Hallgatói létszám az egyes klaszterekben



Az intézmények öt klasztere az átlagosnál jóval alacsonyabb, míg három klaszter az átlagot meghaladó hallgatói létszámmal rendelkezik (1. ábra).⁷ Az 1-2. 3-5., 4-6 klaszterek méret szerint mutatnak ugyan hasonlóságot, ezeknél a pároknál várható az, hogy jelentős eltérés tapasztalható más jellemzők szerkezetében.

2. ábra. Szakok száma az egyes klaszterekben



A szakok száma szerint (2. ábra) a különbségek hasonlóak, mint a hallgatószám esetében, azonban néhány kisebb eltérés látható. Az 1-2. klaszter között a különbség a

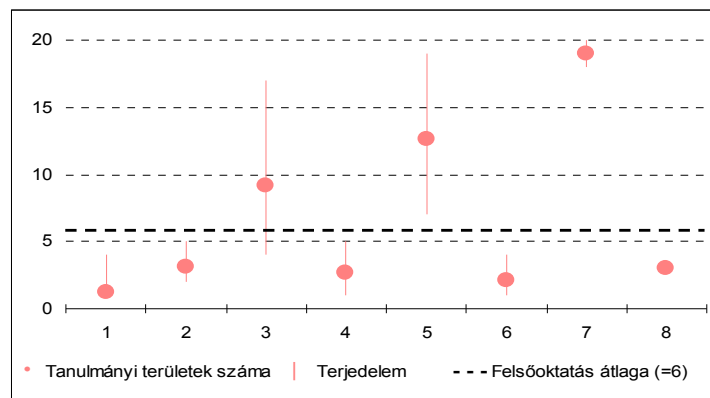
⁷ A csoportok átlagai között a különbség szignifikáns 0.01 szinten, csakúgy, mint a variancia esetén. Ez az elkülönülés az 1-3. ábrákon közölt grafikonok mindegyikénél fennáll. A közölt adatok táblázatai a mellékletben találhatóak (M2.1-2.2).

szakok szerint nagyobb, azaz a második klaszter intézményeiben a hallgatók többen vannak, de létszám-arányuknál kevesebb szak közül választhatnak, mint az elsőben.

A 4. és 6. klaszter között a kapcsolat a szakkínálat, és 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 vizsgálva⁸ az 1. 2. 4. 6. 8. klaszterek intézményei jellemzően szűk területen végzik tevékenységüket, a 3., 5. és 7. klaszterek intézményeinél látszik, hogy a többinél 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.

3. ábra Tanulmányi területek száma az egyes klaszterekben



2.2. Az intézmények klaszterei

Az alábbiakban az egyes klaszterek jellemzése mellett először bemutatjuk, hogy a fent leírt különbségek mellett mely tényezők alakították ki az intézmények klasztereit, ezután rátérünk a részletes értékelésre. Az egyes klaszterek jól elkülöníthetők attól függően, hogy mely indikátorok voltak fontosak a képződésük során (4-10. ábra),⁹ az intézmények klasztereit a következőképpen azonosítottuk:

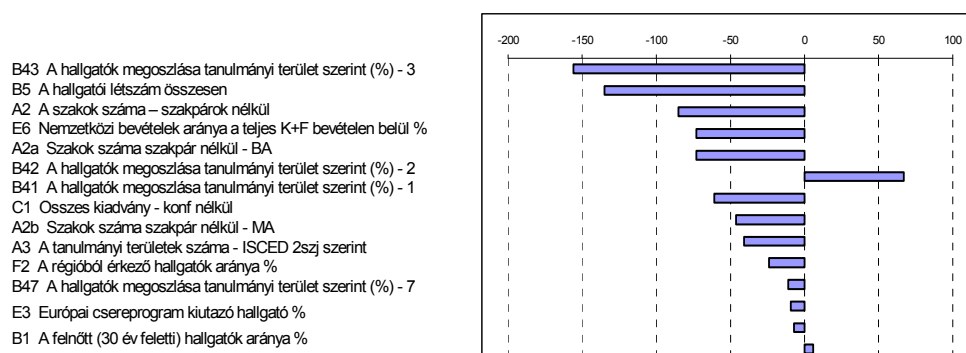
⁸ Itt az ISCED tanulmányterületi besorolás két számjegyét, azaz a csoportbesorolást alkalmaztuk, így a tanulmányterületek száma 21. Az ISCED kódok tartalmát a mellékben (M1.) közöljük

⁹ 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, hitéleti 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%).

4. ábra. Az 1. klaszter csoportképzői

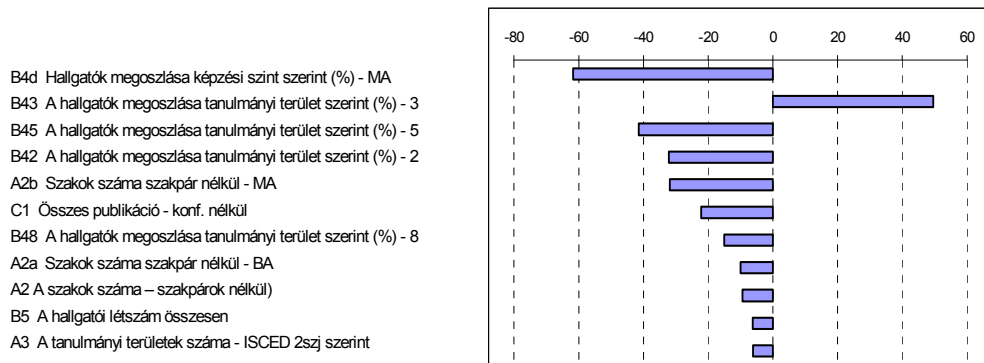


E klaszter pozitív alakítója a hallgatók megoszlása egy speciális területen, valamint 30 év feletti hallgatók magasabb aránya volt. A 2-es ISCED csoport, mely a vallási, hitéleti, és humán területeket foglalja magába, utal arra, hogy ez a klaszter a **kis egyházi főiskolák** köre. Fontos jellemző tehát, 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, magán főiskolák

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.¹⁰

5. ábra. A 2. klaszter csoportképzői



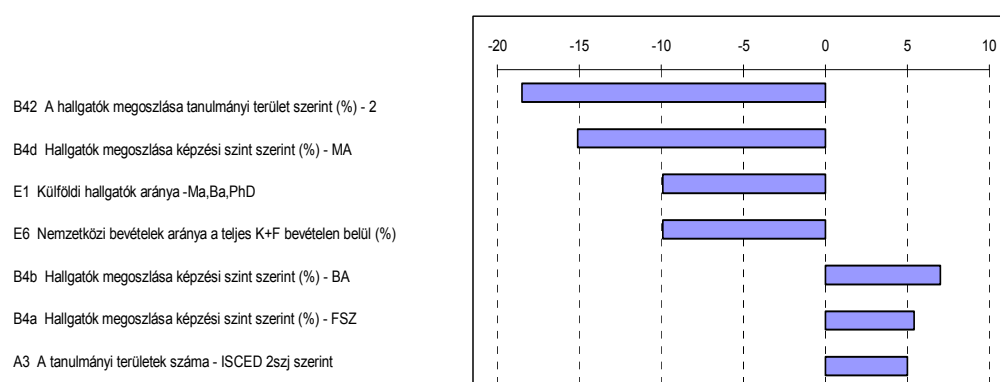
E klaszter fontos jellemzője, hogy bár előfordul olyan intézmény, ahol van mesterképzés, de a klaszter egészében nagyon alacsony a mesterképzésben részt vevő hallgatók aránya, és míg a 3-as ISCED (gazdasági, társadalomtudományi) terület aránya kiemelkedő, más területek (humán, műszaki, tanári, vallási, 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.

¹⁰ A klaszterek közötti méretkülönbségeket bővebben a korábbi 1. ábra, illetve a melléklet M2. táblája mutatja be.

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

Tíz intézményt foglal magába, domináns a gazdasági képzési profil, amely mellett megjelenik a műszaki terület és más területek is (pedagógusképzés). Nagy múltú és fiatalabb intézmények – budapesti és vidéki, állami és magán intézmények 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%.

6. ábra A 3. klaszter csoportképzői



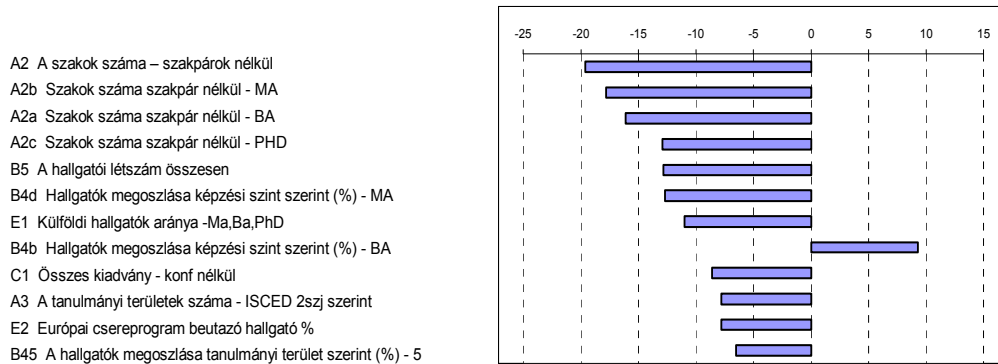
E klaszterben a tanulmányi területek száma magasabb, és nincsen olyan képzési terület mely a két korábbi klaszterrel összehasonlítva egyértelműen jellemző, vagy kevésbé jellemző volna. A klaszter tagjainál a 2-es ISCED terület az előbbi klaszternél is kevésbé van jelen, tehát ebben az intézményi körben a humán, pedagógusképzés vagy vallási terület 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

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.

7. ábra A 4. klaszter csoportképzői



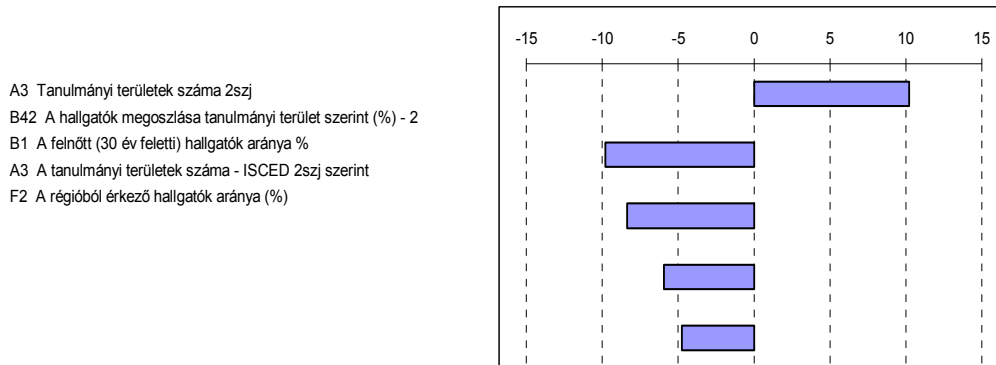
E klaszter tagjai elsősorban alapképzésben exponáltak, és a mesterképzés kevésbé van jelen. A hallgatói létszámból és a szakokból való részesedésük egyaránt alacsony (3,7%, illetve 3%), ami arra utal, hogy ezek **speciális profilú intézmények**. Ez a szűkebb profil az ISCED területek relatíve alacsony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

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

11 egyetem és egy főiskola¹¹ 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 eléggé különböző. A hallgatók legnagyobb részét ez a klaszter fogadja be (39,6%), ennél valamivel alacsonyabb az arány a szakok tekintetében (34,5%).

¹¹ Mely időközben egyetemi rangot kapott.

8. ábra. Az 5. klaszter csoportképzői



Ez az intézményi kör – mint korábban láthattuk – **nagy hallgatószámú egyetemekből áll**. Ennek velejárójaként a szakok és az egyes 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 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 kevésbé érvényesül, emellett a hallgatószám jellemzően fiatalabb (főleg a tipikus hallgatói életkori körből kerül ki).

6. klaszter: speciális profilú, viszonylag kis egyetemek

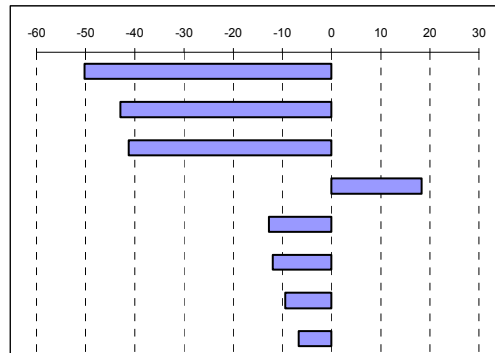
Hét egyetem tartozik ide, amelyek, nagyon speciális képzési kínálattal és magas szintű képzésekkel rendelkeznek. Egyházi és állami fenntartásúak is vannak közöttük. Profiljukat tekintve hasonlítanak a negyedik klaszterhez, ám ezek az intézmények az adott képzési területen, tudományterületen (művészet,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

A tanulmányi területek száma összességében alacsony, emellett alacsony hallgatószám is jellemzi tehát ezeket az intézményeket, ami magas specializáltságra utal. Egyrészt fontos a 2-es ISCED csoportra jutó hallgatóarány, ennél jelentősebb képző tényező, hogy a 3-as, és 5-ös ISCED terület alulreprezentált e klaszterben, tehát a gazdasági, társadalomtudományi, és műszaki terület jelentősége alacsony. Fontos megkülönböztető szempont, hogy kevés publikációt jelentetnek meg, ez kissé ellentmond az egyetemi státuszuknak, 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 tapasztalhatóanál.

Másrészt a hallgató/oktató arány alacsony, ami az elitképzés meglétére utal. Ez a klaszter tehát a **speciális profilú egyetemek** klasztere.

9. ábra. A 6. klaszter csoportképzői

- C1 Összes kiadvány - konf nélkül
- B43 A hallgatók megoszlása tanulmányi terület szerint (%) - 3
- B5 A hallgatói létszám összesen
- B42 A hallgatók megoszlása tanulmányi terület szerint (%) - 2
- A6 Az egy FTE oktatóra jutó hallgatók száma
- B45 A hallgatók megoszlása tanulmányi terület szerint (%) - 5
- A3 A tanulmányi területek száma - ISCED 2szj szerint
- A2c Szakok száma szakpár nélkül - PHD

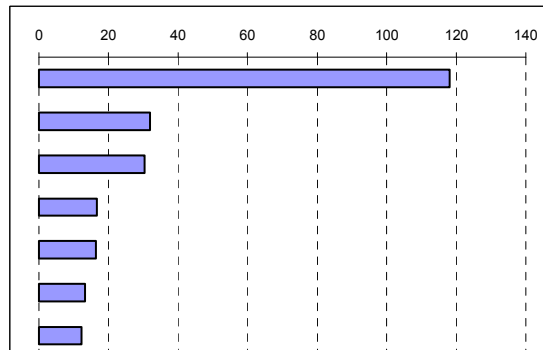


7. klaszter: klasszikus egyetemek

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.

10. ábra. A 7. klaszter csoportképzői

- A2 A szakok száma – szakpárok nélkül)
- A3 A tanulmányi területek száma - ISCED 2szj szerint
- B5 A hallgatói létszám összesen
- B4d Hallgatók megoszlása képzési szint szerint (%) - MA
- A2a Szakok száma szakpár nélkül - BA
- A2c Szakok száma szakpár nélkül - PHD
- A2b Szakok száma szakpár nélkül - MA



A 7. klaszter tagjai a szakok és 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 az oktatott szakok nagyobb hányadát az alapképzéstől a doktori képzésig oktatják ezek az egyetemek, lefedve a képzési skála teljes spektrumát.

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%.

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**, és **speciális** területen és formában tevékenykednek.

3. A klaszterek további jellemzői

3.1. 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.

Az első három klaszterben (2. táblázat) nincs doktori képzés, a képzés alacsonyabb szintjeit művelik, illetve inkább gyakorlati orientáltságúak. Ezt jelzi az alapképzés domináns aránya, valamint az, hogy a második és harmadik klaszterre jellemző a felsőfokú szakképzés. Elsősorban a gazdasági, műszaki terület szakembereit képzik. Az első, hitéleti-főiskolai klaszterben a felsőfokú szakképzési szint nincs jelen, viszont magasabb a mesterképzés részesedése, összhangban azzal, hogy a hitéleti képzés két szintjét is oktatják ezek az intézmények.

E három klaszterrel mutat hasonlóságot az ötödik, alapfokú művészeti, igazgatási, és világi képzést is nyújtó vallási profilú intézményklaszter, ahol a kiemelkedően magas arányú alapképzés jelzi az egyes speciális területek szakemberigényét.

A hatodik klaszterbe tartozó intézmények a vallási és 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.

2. táblázat. A hallgatók megoszlása képzési szint szerint a klaszterekben (%)

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 ötödik klaszter nagy egyetemei a képzési szintek szerkezetében hasonlóak az elsőhöz (alap, és mesterképzés arányai), de itt kiegészül más képzési szintekkel (doktori, és felsőfokú képzés), mely az első klaszterben nincs jelen. A hasonlóság oka egyrészt az, hogy ezek az intézmények számos, korábban hagyományosan egységes képzési területen végeznek oktatási tevékenységet, mint a bölcsész, mérnöki, más műszaki, területek, melyek a Bologna reform során szétváltak. Másrészt ezek az intézmények hagyományosan, a magasabb szintek mellett, gyakorlati típusú képzést is nyújtanak.

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

A klasszikus egyetemekre (hetedik 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 (3. táblázat) számos hasonlóságot mutat a hallgatók esetében tapasztalattal, azonban néhány eltérés megfigyelhető, ami közvetetten a képzés kínálat mennyiségi különbségére utal.

Az első 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 hallgatóarányal összevetve látszik, hogy a mesterképzésben bővül a szakok kínálata.

3. táblázat. Az egyes szinteken oktatótt szakok aránya a klaszterekben¹²

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 - PHD	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

A második és harmadik klaszterben az alapképzési szakok aránya alacsonyabb, mint az azonos szintű hallgatóarány. Ennek oka, hogy a mesterképzésben elindított szakok aránya magasabb, mint a hallgató arány, 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 résztvevők szélesebb körből választhatnak. Az ötödik csoportban ez a jelenség fokozottabban érvényesül, amellett tehát hogy az alapképzés itt is domináns, a mesterképzés szakválasztéka nagyon széles.

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

3.2. Az oktatási tevékenység súlya

A hallgatókra és képzésekre vonatkozó korábbi megállapításaink mellett érdemes megvizsgálni, hogy mi jellemzi az egyes klasztereket a finanszírozás tekintetében és a tanárok oldaláról, azaz oktatás más dimenziói felől (4. táblázat). Az oktatási bevételek arányáról három intézménycsoportban nem áll rendelkezésre adat, tekintve, hogy a hivatalos regiszter csak az állami fenntartású intézmények adatait tartalmazza.

¹² A táblázat az egyes szinteken oktatótt szakok számának és az összes oktatótt 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 oktatótt szak van, de azt két szinten is oktatják, akkor mind a két szinten 100% lesz az indikátor értéke. Az FSZ és SZT képzéseket beszámítottuk az összes szak számának meghatározásakor, a rájuk eső arányt azonban nem szerepeltettük az elemzésben.

4. táblázat. Oktatási jellemzők a klaszterekben

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 (ötödik és hetedik klaszter), magas viszont a gyakorlati képzést nyújtó főiskolai klaszterben (3.). Szintén magas a 4. (és 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., 3.) 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.

3.3. Speciális 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 (5. táblázat).

A felnőtt hallgatók aránya az egyes klaszterekben közel azonos,¹³ a főiskolai, gyakorlati képzést nyújtó intézményekben valamivel magasabb. Kiemelkedő viszont a

¹³ A klaszterek közötti különbség nem szignifikáns.

legkisebb hitéleti profilú intézmények körében, e klaszterben a hallgatók több mint fele 30 év feletti.

5. táblázat. Speciális hallgatói csoportok a klaszterekben

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 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., 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 egészre 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.

3.4. A kutatási tevékenység súlya

A kutatási orientáció jelentőségét egyrészt a kutatásban résztvevők 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 meg¹⁴ (6. táblázat).

A tudományos minősítésű oktatók aránya országosan meghaladja a teljes stáb harmadát, az egyetemek csoportjában ennél magasabb, míg a főiskolai klaszterekben alacsonyabb. A doktoráltak száma az akadémiai stábra vetítve nagyon alacsony, 0,1% körüli.

6. táblázat. Kutatási jellemzők a klaszterekben

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
C2 Az egy főre jutó publikációk száma az FTE 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 az akadémiai stábben - fő	34,4	32,9	30,2	26,4	45,5	34,7	54,7	53,3	36,1
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 publikációs tevékenység intenzitása tekintetében a nemzetközi irányultságú (8.) klaszter emelkedik ki, valamint magasabb a nagy egyetemeket tartalmazó klaszterben (5. és 7.), emellett néhány főiskolának is jelentős a publikációs tevékenysége (3. csoport). Azokban az intézményekben, ahol a publikációs tevékenység is 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 bevétel aránnyal a nagy – de nem klasszikus – egyetemek (5. klaszter) bírnak, ennél valamivel alacsonyabb a klasszikus egyetemek körében ez az arány.

¹⁴ Az e dimenzióba tartozó indikátorok jelentős része csak szűkebb intézményi körre volt elérhető. Lásd bővebben M2.4 táblázat a mellékletben

3.5. Nemzetközi orientáció

A magyar felsőoktatás egészét tekintve a nemzetközi irányultság nem számít jelentős tényezőnek, ezt a képet árnyalja egyes jellemzők viszonylag hangsúlyosabb szerepe. Modellünkben e jellemzőket a hallgatókra vonatkozó, az akadémiai stábot érintő és a pénzügyi területekre bontottuk fel¹⁵ (7. ábra)

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.¹⁶ 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, melyeknél megközelíti a 10%-ot. Vélhetően azért, mert az ezekben a klaszterekben található intézmények közül többen jelentős számban oktatnak a 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. és 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 delegált hazai oktatók aránya e csoportban is elenyésző.

¹⁵ Lásd a melléklet M2.5 tábláját.

¹⁶ A külföldi intézményekben teljes képzési időszakot eltöltő magyar hallgatókról nem állnak rendelkezésre adminisztratív adatok, felmérése az intézményeket alapegységnek tekintő kutatásban nem is lehetséges.

7. táblázat. Nemzetközi orientáció 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 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 bevételen belül (%)	0,0	2,8	0,3	0,0	5,3	0,0	10,7	10,0	2,2

3.6. Regionális elkötelezettség

A regionalitás dimenzióját két indikátor segítségével tudtuk kutatásunkban megragadni. E dimenzió jelentőségét megfelelő adatok hiányában kvalitatív módszerekkel próbáltuk meg vizsgálni (lásd Bander Katalin e kötetben közölt tanulmányát). A régiós bevételi források jelentőségének felmérésére nem vállalkozhattunk, elemzésünket a hallgatók felől, a regionális 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-magyarországi Régióban koncentrálódik, mely egyben a legjelentősebb munkaerő-piaci térség is. Néhány intézménycsoport esetén éppen a kihelyezett, más régióban található képzési helyek megléte erősebb regionális orientációt eredményez.

8. táblázat. Regionális elkötelezettség a klaszterekben

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 az arány a kis, hitéleti főiskolák esetén (1. klaszter), 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 százalékot.

4. Összegzés

Tanulmányunk célja a felsőoktatási intézmények sokféleségének bemutatása volt, ehhez az európai felsőoktatás jellemzésére létrehozott modellt használtuk fel. A U-Map projekt mapping szemlélete segít, hogy az intézményeket ne „egyszerűen”, egy-egy jellemző mentén, ranking-szerűen (rangsorolással) értékeljük, hanem a tényleges komplexitáshoz közelítve, több jellemző mentén találjuk meg az intézmények egymástól eltérő feladatokat ellátó csoportjait.

Bemutattuk a magyar felsőoktatási intézmények klasztereit. Eredményeink rávilágítanak arra, hogy az intézmények mérete szerinti elkülönítés fontos, de önmagában leegyszerűsítő, ugyanis a tényleges csoportosításban a képzéskínálat, a képzési profil, az egyes tanulmányi szintek jelentős differenciáló hatással bírnak, így több esetben méret szerint eltérő intézmények egy csoportba kerültek. Érdeemes továbbá olyan jellemzőket vizsgálni, amelyek külön-külön csak kismértékben differenciálják az intézményeket, együttesen azonban jelentősen módosítják a kialakuló képet. A vizsgált dimenziók indikátorainak egy részénél a kvantitatív elemzés az adatok bizonytalansága miatt nem lehetséges, ami felhívja a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásra vonatkozó adatgyűjtés rendszerét érdemes lenne bővíteni, és az új társadalmi, szakma-politikai és tudományos kutatói igényekhez igazítani.

Mellékletek

M1. ISCED tanulmányi területek¹⁷

- 14 Tanárképzés és oktatástudomány
- 21 Művészetek
- 22 Humán tudományok
- 31 Társadalomtudományok
- 32 Újságírás és információ-kezelés
- 34 Üzleti élet és irányítás
- 38 Jog
- 42 Élő természettudomány
- 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

¹⁷ International Standard Classification of Education – az oktatásra vonatkozó (az UNESCO által kibocsátott) sztenderd osztályozási rendszer, amely az oktatás szintjeire és területeire vonatkozik.

M2. Részletes jellemzők – az indikátorok szerint

M2.1. A hallgatói létszám, és a szakok száma a klaszterekben

Klaszterek		1	2	3	4	5	6	7	8	Total
N		16	7	10	11	12	7	4	2	69
B5 A hallgatói létszám	Átlag	220,3	2004,0	7107,8	1229,6	12209,3	450,3	29490,8	274,5	5367,1
összesen	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 – szakpár nélkül	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

M2.2. 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

M2.3. 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

M2.4. 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 stábben (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
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 az akadémiai stábben (%)	34,4	32,9	30,2	26,4	45,5	34,7	54,7	53,3	36,1
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

M2.5. 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 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	0,1	0,3	1,0	0	1,5	0,2	0,4

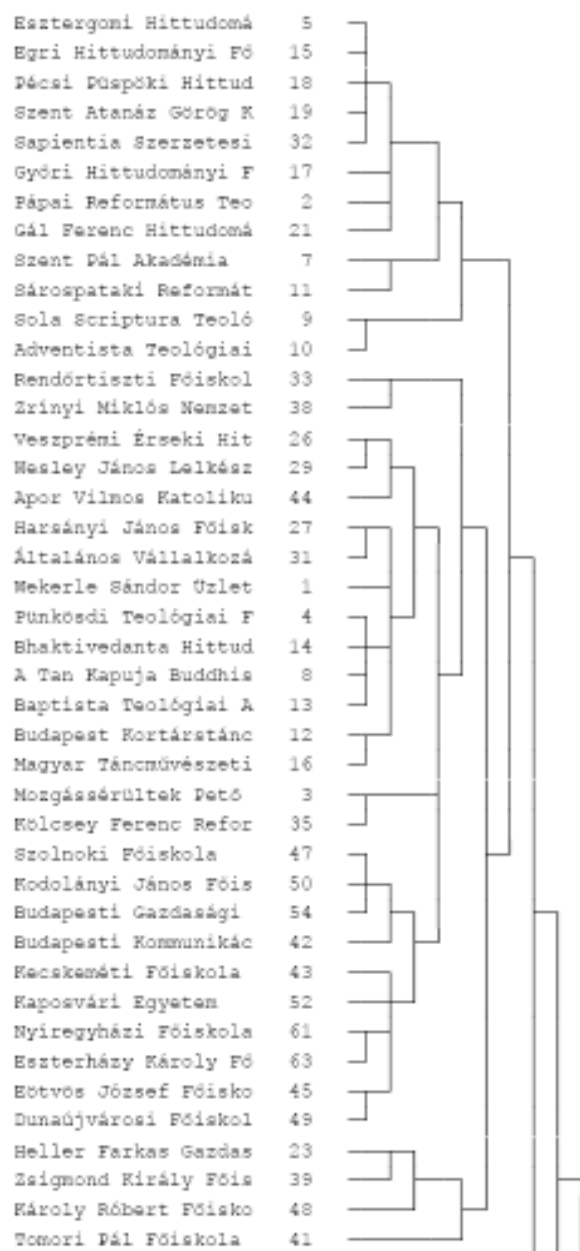
Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
E5 Külföldi állampolgárok aránya az akadémiai stábjában (%)	0,6	0,7	0,7	0	1,0	0,8	1,7	27,7	1,5
E6 Nemzetközi bevételek aránya a teljes K+F bevételben belül (%)	0,02	2,8	0,3	0	5,3	0	10,7	10,0	2,2

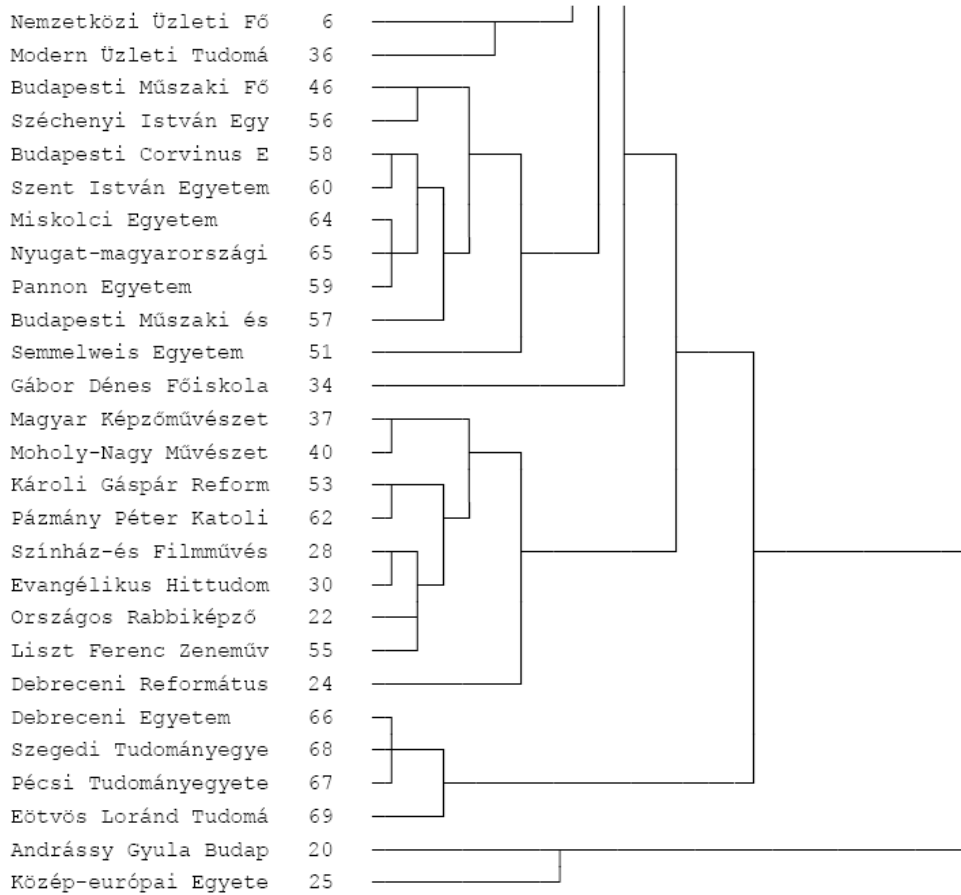
M3. Az egyes klaszterek tagjai

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 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

Klaszterek	Intézmény neve
	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 Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Magyar Táncművészeti Főiskola Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete Rendőrtiszti Főiskola Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola Wesley János Lelkészképző Főiskola Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem
	5
Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek	Budapesti Corvinus Egyetem Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Budapesti Műszaki Főiskola 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

M4. A hierarchikus klaszterelemzés dendogramja





*A fenti ábra egy alternatív klaszterstruktúrát szemléltet, amely a tanulmányban ismertetettől eltérő módszerrel, de azonos változókészlet mellett alakult ki. Az „intézményi fa” jól érzékelteti a klaszterképződés folyamatát, azonban nem ad támpontokat a részletes elemzéshez. Kisebb intézményi csoportok és alcsoportok beazonosítását teszi lehetővé. Módszertani szempontból minél távolabbi két intézmény az összes jellemző szerint, annál később kerülnek egy csoportba.

Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján

Az intézményi sokféleség egyik fontos vetülete a vállalt küldetés (misszió) szerinti diverzitás. A mapping vizsgálathoz kapcsolódva a hazai felsőoktatási intézmények vállalt küldetés (misszió) szerinti diverzitásának feltérképezését tűztük ki célul. Az intézmények vállalt feladatainak, kinyilvánított küldetésének kvalitatív módszerrel történő vizsgálata lehetőséget ad a felsőoktatási intézmények egyes, kvantitatív adatokkal nem mérhető kontextuális jellemzőinek megragadására, a kvantitatív megközelítésű osztályozás pontosítására.

A fenti célkitűzésnek megfelelően elemzésünk során azt vizsgáltuk, hogy az oktatás, a kutatás és a – továbbiakban részletesen definiált – harmadik misszió mely intézmények küldetésnyilatkozataiban jelenik meg, illetve az egyes küldetés-típusok 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 kapcsolódásunk a mapping vizsgálathoz (lásd Hrubos Ildikó és Horváth Ákos tanulmányát jelen kötetben). A kvalitatív megközelítés adta keretek között azonban ezen túl kívántunk lépni. Abból indultunk 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) fogalmazznak meg maguk számára. Ebben az esetben is egy európai projekt adta tanulságokra támaszkodtunk. A felsőoktatási intézmények új típusú küldetése fő elemeinek megállapítására és ennek révén a harmadik misszió vállalásának mérhetővé tételére tett kísérletet az Európai Bizottság által támogatott nemzetközi kutatócsoport (E3M projekt). Az általuk kidolgozott megközelítést követtük, kísérletet tettük a modelljünkben használt vizsgálati dimenziók és indikátorok hazai alkalmazására.¹

¹ Final Report of Delphi Study – E3M project – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, May 2011 <http://e3mproject.eu> (utolsó letöltés: 2011. október)

A vizsgálat módszere

A vizsgálat alapsokaságát a magyar felsőoktatási intézmények jelentették, amelyek száma 2011. október 1-jei állapot szerint 68. A vizsgálatba bevont felsőoktatási intézmények között 26 egyetem és 42 főiskola található. A 68 felsőoktatási intézmény fenntartó szerinti megoszlása a következő: 29 intézmény állami fenntartású, míg 25 egyházi, illetve 14 magánkézben van.

Az intézményi küldetések vizsgálatára honlapelemzést végeztünk. 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 a 68 felsőoktatási intézményből csupán 43 rendelkezik az interneten elérhető küldetésnyilatkozattal, ezért a felsorolt egyéb dokumentumok elemzésbe való bevonása mindenképp azt célozta, hogy a küldetésnyilatkozattal nem rendelkező 25 intézmény vállalt feladatairól, célkitűzéseiről is képet kaphassunk. (Az elemzéshez forrásként szolgáló dokumentumokat a következőkben az egyszerűség kedvéért egységesen küldetésnyilatkozatnak nevezzük).

Ezen a ponton utalnunk kell az elemzésünk célját és alapvető szempontrendszerét meghatározó, a hazai felsőoktatási mapping kutatás keretében lefolytatott intézményi klaszterelemzésre, amelynek során a felsőoktatási intézmények nyolc, egymástól több indikátor tekintetében eltérő csoportját definiálták (lásd erről bővebben Hrubos Ildikó illetve Horváth Ákos tanulmányát jelen kötetben.) A nyolc intézményi klaszter a következő:

1. Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák
2. Viszonylag kis hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák
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 klaszterelemzésbe valamint a jelen tanulmányban bemutatott honlapelemzésbe bevont intézmények köre egymástól némileg eltér. A honlapelemzésnél az aktuális helyzet megjelenítésére törekedtünk, amelynek érdekében a 2011. október 1-jei állapot szerinti 68 hazai felsőoktatási intézmény honlapjain elérhető küldetésre utaló tartalmakat vizsgáltuk. 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 létszámbeli eltérés mögött két kisebb, speciális profilú főiskola

nagyobb intézménybe történő integrálódása, valamint egy új felsőoktatási intézmény időközbeni alapítása áll.² Ez a változás nem érinti elemzésünk lényegét, a kvantitatív és a kvalitatív munka eredményeinek összekapcsolhatóságát.)

Az adatgyűjtés során összesen négy olyan felsőoktatási intézményt találtunk, amelyek vállalt küldetéséről az intézményi honlapok alapján nem rendelkezünk információval. A küldetés leírással egyáltalán 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 nézve, hogy miért nem tartják szükségesnek azt a külvilág felé honlapjukon megjeleníteni. A küldetés leírással 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, intézmény célokra vonatkozóan nem tartalmaz utalást.

A továbbiakban tehát a 2011. októberi állapot szerinti 68 államilag akkreditált hazai felsőoktatási intézmény közül az interneten elérhető küldetés leírással rendelkező 64 intézménnyel foglalkozunk. A tanulmány három nagy témakörre bontható. Az elemzés első részében legfontosabb célunk a felsőoktatási intézmények által vállalt két hagyományos feladat, az oktatás és a kutatás küldetésnyilatkozatokban való megjelenésének vizsgálata. Ezt követően a második részben a felsőoktatási intézmények jórészt korábban is meglévő, de az utóbbi években egyre hangsúlyosabbá váló társadalmi-szolgáltató feladataival, ún. harmadik missziójával foglalkozunk. A témában folytatott európai kutatás eredményeire támaszkodva áttekintjük a harmadik misszió fogalomkörébe sorolható tevékenységeket. A harmadik részben ezeknek a hazai intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenését vizsgáljuk, külön figyelmet fordítva az elemzés eredményeinek a klaszterelemzés során nyert csoportokkal való összekapcsolására.

² 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.

I. 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 felsőoktatási 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 Kortárs Tánc Főiskola esetében például a következőképpen jelenik meg: *„Célunk tehát korszerűen, sokoldalúan képzett, közösségi szellemű táncművészek – táncosok, koreográfusok, pedagógusok – képzése, pályára bocsátása és segítése”*. A szűk hallgatói csoport számára vallási képzést biztosító – ennek alapján az 1. klaszterbe sorolható – Pütkösdí Teológiai Főiskola küldetésnyilatkozata az oktatással kapcsolatban az alábbiakat tartalmazza: *„Feladatunknak érezzük, hogy a Biblián alapuló és a Szentlélektől ihletett képzést biztosítsunk az itt tanulóknak - olyan képzést, amely átformaló, 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 az alábbi módon 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 egyetemeket tartalmazó klaszterek (5.-8. klaszter) esetében is állandó eleme a küldetés megfogalmazásnak, noha legtöbbször további célok, küldetések, tevékenységi körök kíséretében jelenik meg. Az alábbi idézet a nagy hallgatói létszámú klasszikus egyetem 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 az ún. harmadik misszió egyes elemeinek megjelenése, amelyekről a következőkben ejtünk szót részletesen.

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 doktori fokozat-adási jog visszanyerése, a doktori képzések 1990-es évek közepétől való beindulása óta még 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 alapkutatásokra 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 megállapíthatjuk, hogy a kutatás célkitűzése az oktatással ellentétben nem állandó eleme az intézményi misszióknak, a 64 elemzésbe bevont intézmény közül 40 esetében része a küldetés megfogalmazásnak.

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

	Egyetem	Főiskola	Összesen
Küldetés leírással rendelkezik	23	41	64
Ebből: A kutatás célkitűzése megjelenik a küldetésben	21	19	40
Ebből: A kutatás mint küldetés hangsúlyos	13	3	16

Az 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 intézmények több mint felénél, 13 intézménynél a tudományos kutatás hangsúlyos célként szerepel. Fontos kiemelni, hogy a kutatás feladatát nem vállaló két egyetem művészeti képzést folytató felsőoktatási intézmény (6. klaszter), amelyek esetében kutatás küldetése – a megszokott formában – nem értelmezhető, és amelyek képzési profiljuk egyedisége 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 széleskörű, korszerű zenei képzettségük, magas fokú mesterségbeli tudásuk alapján alkalmasak a hazai és a nemzetközi zenei életben az előadóművészi, az alkotói és a zenetudományi tevékenységekre, 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 napjainkban a főiskolák is nagy arányban vállalják küldetésükben a K+F tevékenységbe való bekapcsolódást, amely elsősorban a hazai felsőoktatási intézmények tevékenységi körének differenciálódását tükrözi. Adataink szerint a 41 főiskola közül 19 küldetésnyilatkozatában – azaz a főiskolák csaknem felénél – megjelenik a kutatás célkitűzése, míg három főiskola esetében a második misszió kifejezetten hangsúlyos eleme a küldetés megfogalmazásnak. A következőkben megvizsgáljuk, hogy a kutatás feladatát küldetésükbe foglaló, illetve azt kiemelt célként kezelő főiskolák mely intézményi klaszterekbe tartoznak, s ennek alapján kimutatható-e valamilyen különbség az egy klaszterbe tartozó intézmények tevékenységi körében, a magyar felsőoktatásban vállalt szerepében.

A 2. táblázat a kutatás célkitűzésének intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenését mutatja a klasztereken belül. Látható, hogy a fent elmondottaknak megfelelően az egyetemi klaszterek (5.-8. klaszter) elemeire szinte kivétel nélkül jellemző a kutatás küldetése, és az ide tartozó 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 Egyetemenél van jelen a kutatás célkitűzése, míg a fentiekben már említett, művészeti területen oktató egyetemeknél (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 látszik egymástól elkülönülni: (1) a kutatás misszióját felvállaló, egyházi fenntartású, vallási képzést nyújtó intézmények, valamint (2) az állami fenntartású, művészeti képzést végző

két egyetem, amelyek küldetésnyilatkozataiban nem jelenik meg a második misszióra való utalás.

2. táblázat. A kutatás céljának megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a mapping kutatás klaszterei 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, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	17	7	0
2. Viszonylag kis hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák (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 ide tartozó 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 küldetés leírásuk 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 rendkívül ambiciózus küldetés meghatározásról beszélhetünk. Szintén mindegyik intézményre jellemző az erős regionális elkötelezettség:³ saját régiójukban tudáscentrumként, szellemi-innovációs központként kívánnak működni, és e jövőbeli szerep betöltésének fontos feltételeként fogalmazzák meg a modern kutatási kapacitások kiépítését. A Kodolányi János Főiskola küldetésnyilatkozatában például az alábbi módon jelenik meg e cél: *„A hazai felsőoktatás non-profit intézményeként országos szerepkörű, nemzetközi képzési orientáltságú, alkalmazott kutatással foglalkozó intézményként, oktatási - kutatási - szakmai tanácsadási kiválóságközpontként kíván tevékenykedni”*. Az ambiciózus küldetés megfogalmazás, valamint a regionális szerepvállalásra való tudatos törekvés tekintetében a fentiekhez nagyon hasonlít a Szolnoki Főiskola küldetésnyilatkozata, ugyanakkor ennél inkább az anyaváros, a környező régió fejlődése iránti elkötelezettség, és kevésbé az ezt potenciálisan elősegítő kutató-fejlesztő 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, szűkebb profilú főiskolák klaszterekre (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 egyéni 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 következőket olvashatjuk:

„A Modern Üzleti Tudományok Főiskoláját olyan irányban fejlesztjük, hogy megvalósíthassuk a Modern Alkalmazott Tudományok Egyetemét (MATE). Ennek a

³ A regionalitás intézményi küldetésnyilatkozatokban való hangsúlyos megjelenéséről a felsőoktatási intézmények harmadik misszióját elemző részben esik bővebben szó.

*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**” (A Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának küldetésnyilatkozata, kiemelés az eredeti szövegben)*

A 4. klaszter speciális képzési profilú intézményei közül a kutatás célja szempontjából 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 az alábbiak szerint 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 egészet képez.”*

A kutatás missziója szempontjából az 1. klaszter egyházi fenntartású, vallási képzést folytató főiskoláira is érdemes egy pillantást vetni. A viszonylag szűk hallgatói bázissal és sajátos arculattal rendelkező 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 közös sajátossága, hogy mindegyik keresztény felekezethez kötődő intézmény, egyéb tulajdonságaik – például az intézmény központjának településtípusa, valamint a fennállásuk időtartama – tekintetében azonban különbségek fedezhetők fel közöttük. A hét intézmény 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 ugyanis hosszú történelmi múltra visszatekintő intézmény(ek) jogutódjaként 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 lelképásztorok, 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)

II. A felsőoktatási intézmények harmadik missziója

A harmadik misszió legtágabb értelemben a felsőoktatási intézmények társadalmi környezetük jólétének növelése érdekében vállalt oktatási, kutatási és szolgáltatási tevékenységét jelenti. Az intézmények harmadik misszió körébe sorolható tevékenysége tehát különböző – részben az oktatás illetve a kutatás küldetéseivel kapcsolódó, részben e hagyományos feladatokon túlmutató – feladatokat foglal magába. A harmadik misszióhoz tartozó küldetés-elemek jelentős része nem tekinthető új típusú feladatnak, a felsőoktatási intézményekre korábban is jellemző volt bizonyos szintű – elsősorban az oktatáshoz és a kutatáshoz kapcsolódó – társadalmi szerepvállalás. A harmadik misszió vizsgálata tehát elsősorban nem az ide tartozó tevékenységek újdonság-értéke miatt indokolt, hanem azért, mert napjainkra ezek a társadalomnak nyújtott szolgáltatások egyre hangsúlyosabban, mindinkább explicit formában jelennek meg a felsőoktatási intézmények vállalt feladatai között, és ezáltal az egyetemek és főiskolák társadalmi funkcióiról szóló diskurzusnak is fontos elemeivé válnak.

A harmadik misszió intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenésének vizsgálatakor a már említett E3M projekt kutatásának zárójelentésében⁴ közölt csoportosítást vettük alapul. A felsőoktatási intézmények új típusú harmadik missziójának definiálásakor az említett kutatás a következő három dimenziót különbözteti meg:

- A A folyamatos tanulás megvalósulása – nem hagyományos hallgatói csoportok felsőoktatásba való bevonása
- B Technológia transzfer, innováció, oktatási és kutatási partnerség
- C Társadalmi szerepvállalás, szolgáltatások

A harmadik misszió dimenzióit az említett E3M nemzetközi projekt kutatói gazdag indikátorrendszerrel próbálják megragadni, amelynek következtében az általuk kialakított kategóriarendszer változatlan formában csak kvantitatív adatfelvételek céljaira

⁴ Final Report of Delphi Study – E3M project – European indicators and ranking methodology for university third mission, May 2011, <http://e3mproject.eu> (utolsó letöltés: 2011. október)

használható. Az intézményi honlapokon található küldetés szövegek vizsgálata ezért megkívánta egy kvalitatív adatelemzést is lehetővé tévő kategóriarendszer kidolgozását, amely – noha az egyes dimenziókon belül kialakított kategóriák tartalma tekintetében eltér a hivatkozott tanulmányban találhatótól – alapvetően az E3M projekt eredményein alapul. Az egyes dimenziók tartalmát az alábbiak szerint határoztuk meg.

A. A folyamatos tanulás megvalósulása

Az utóbbi évtizedek során a hazai felsőoktatásban végbement hallgatói létszámexpánzió nem csupán a felsőoktatási életkorba lépő korosztályok egyre növekvő bekerülési arányával járt együtt, hanem a felsőoktatási intézmények hallgatói között az – életkor és élethelyzet szempontjából – atipikus hallgatói csoportok egyre nagyobb számban való megjelenésével is. Az átlagnál idősebb, jellemzően munka és/vagy család mellett tanuló hallgatók felsőoktatásban való megjelenése azt jelzi, hogy az 1999-es Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazott célkitűzés, az egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning*) koncepció – amelyre a mai források már „folyamatos tanulás”-ként (*continuing education*) hivatkoznak – a gyakorlatban is egyre inkább megvalósul. Az átlagtól különböző hallgatói csoportok megjelenése magával hozta a képzési formák diverzifikálódását, a hagyományos egyetemi és főiskolai képzések mellett mind hangsúlyosabbá vált a felsőoktatási kínálatban a felsőfokú szakképzés, a különféle posztgraduális képzések (szakirányú továbbképzés, átképzés). A kutatás során a fent felsorolt képzési formákra, valamint a folyamatos tanulásra való utalás intézményi küldetésekben való megjelenésének vizsgálata volt a cél.

B. Technológia transzfer, innováció, oktatási és kutatási partnerség

Napjainkban a felsőoktatási intézmények kutatási tevékenysége már nem korlátozódik az alapkutatásokban való részvételre. A kutatás misszióját felvállaló egyetemeknek és főiskoláknak mindinkább feladatává válik a gazdasági célú alkalmazott kutatásokba való bekapcsolódás, a tudományos eredmények létrehozása és terjesztése terén a szűkebb és tágabb régió intézményeivel, gazdasági szereplőivel való együttműködés. A felsőoktatási intézmények a kutatási tevékenységükhöz kapcsolódó harmadik missziójuk keretében a tudományos ismeretek létrehozása és átadása mellett egyre inkább szerepet vállalnak a modern technológiák társadalmi és gazdasági felhasználásának koordinálásában, az innováció ösztönzésében. A hazai és külföldi gazdasági szereplőkkel fenntartott kutatási-fejlesztési célú partnerség mellett alapvető fontosságú a felsőoktatási intézmények egymás közötti oktatási célú együttműködése, amelynek során a hallgatóknak és az oktatóknak lehetőségük nyílik az országon belüli, illetve a nemzetközi felsőoktatási mobilitásba való bekapcsolódásra. A munkaerő-piaci aktorokhoz fűződő oktatási célú kapcsolatok szintén fontos elemei a harmadik misszióknak, a segítségükkel ugyanis lehetőség nyílik a szakmai

tapasztalatszerzés hallgatói tanulmányokba való beépítésére, valamint a gyakorlati szakemberek felsőfokú oktatásba való bevonására.

A fentiek értelmében mindenekelőtt azt vizsgáltuk, hogy megjelenik-e a K+F tevékenységhez kapcsolódóan az innováció, valamint az oktatási és kutatási partnerség célkitűzése az intézményi küldetésekben, és amennyiben igen, kikhez fűződő és milyen típusú partnerkapcsolatokra található utalás a küldetésnyilatkozatokban.

C. Társadalmi szerepvállalás, szolgáltatások

A szolgáltató egyetem 1990-es évek közepén megjelent koncepciója értelmében a felsőoktatási intézmények kilépnek a rájuk korábban jellemző „elefántcsonttorony” szerepből, és szerves kapcsolatokra törekkenek szűkebb és tágabb gazdasági és társadalmi környezetükkel⁵. Szolgáltató feladataik révén az egyetemek és főiskolák, mint regionális tudásközpontok hozzájárulhatnak a gazdasági versenyképesség fokozásához, illetve jelentős szerepet tölthetnek be a társadalom jólétének biztosításában. A felsőoktatási intézmények külső környezetüknek nyújtott szolgáltatásai (szolgálati) közé tartozik például a helyi kulturális és művészeti életben való aktív szerepvállalás (koncertek, kiállítások, a külső közönség számára nyitott előadások), illetve a hagyományörzés formájában megvalósuló kulturális misszió.

A szolgáltató szemlélet felsőoktatásban való elterjedése eredményeképpen a felsőoktatási intézmények egyre inkább különböző szintű (kiterjedésű) régiók részeként tekintenek magukra, regionális beágyazottságuk és környezetükért érzett felelősségük mind hangsúlyosabbá válik. A regionális elkötelezettség vagy régiótudat gyakran az intézmények öndefiníciójának is a részét képezi (például: „*az észak-magyarországi EU-régió meghatározó jelentőségű tudáscentruma*” (Károly Róbert Főiskola), „*a Pannon Egyetem máris a Közép-Dunántúl tudásközpontja, szellemi fellegvára*”). A régiótudat elemzésekor fontos szempont a regionális kötődés szintjének (város, megye, szűkebb vagy tágabb régió, ország, határon túli magyar-lakta területek, Közép- és Kelet-Európa, távolabbi országok) megállapítása, amelynek intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenésével a továbbiakban részletesen foglalkozunk.

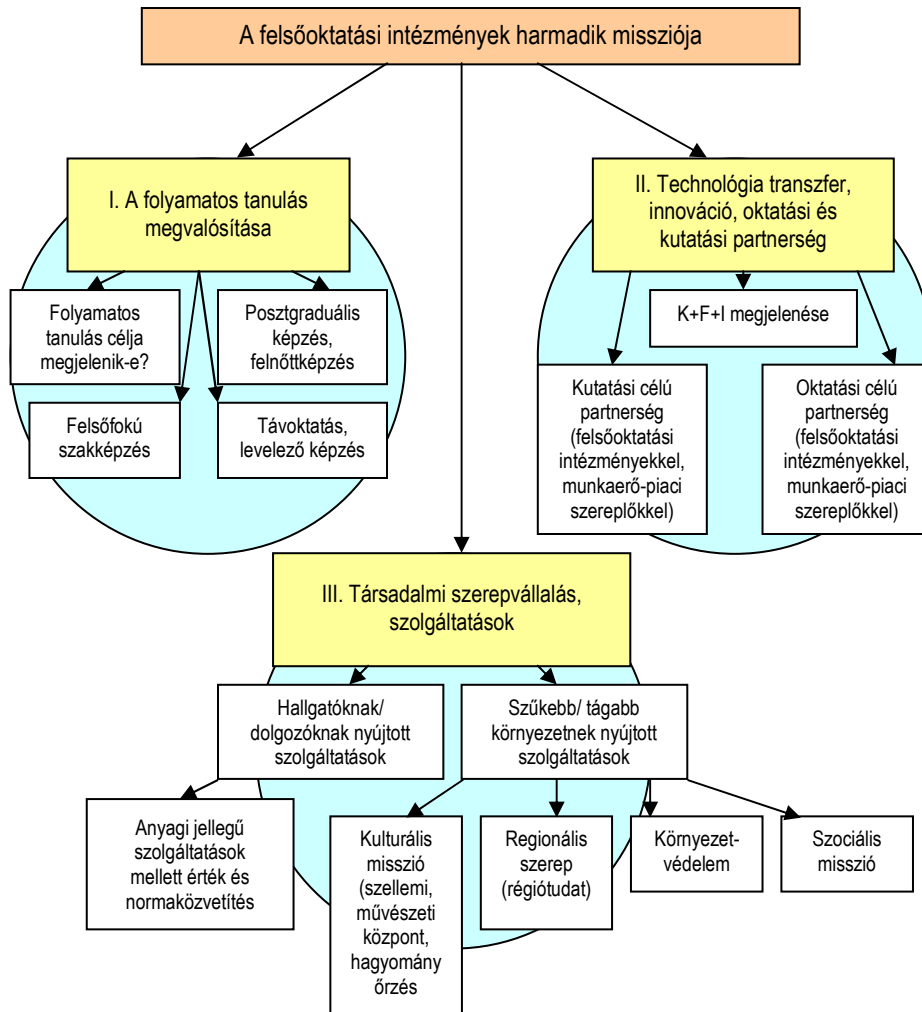
A kulturális misszió és a regionális szerepvállalás mellett egyes felsőoktatási intézmények esetében további, a külső környezetnek nyújtott szolgáltatásokról is beszélhetünk. Ilyen lehet például az alapvető oktatási, képzési profilhoz szorosan kapcsolódó gyógyítás (az orvosképzést folytató egyetemeknél), a betegellátásban való részvétel, valamint a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok számára nyújtott rendszeres segítség. Más felsőoktatási intézmények a jövő generációk érdekeit szem előtt tartva

⁵ Lásd Hrubos Ildikó „Gazdálkodó egyetem – szolgáltató egyetem – vállalkozói egyetem” c. tanulmányát, *Társadalom és gazdaság*, 2001/3-4.

küldetésük részének tekintik a környezettudatos szemlélet kialakítását és elterjesztését, a fenntartható fejlődés alapjait megteremtő gazdálkodást (pl. Modern Üzleti Tudományok Főiskolája).

A felsőoktatási intézmények új típusú harmadik missziójának fent említett dimenzióit és az azokon belül meghatározott kategóriákat az 1. ábra szemlélteti:

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



Forrás: E3M projekt kutatási jelentése és saját adatgyűjtés alapján saját szerkesztés

III. A harmadik misszió megjelenése az intézményi küldetésekben

A küldetés leírással 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 intézmények⁶ közös sajátossága, hogy – a küldetésnyilatkozattal nem rendelkező intézményekhez hasonlóan – valamennyien speciális (döntően vallási 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, az Andrassy 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, a környezetében élők jólétét előmozdító oktatási, kutatási vagy társadalmi-szolgáltató funkciót. Kiemelendő, hogy a vizsgált intézmények jelentős részénél (64-ből 37 intézménynél) a harmadik misszió több dimenziója is megjelenik a küldetésnyilatkozatban, amely arra utal, hogy az új típusú feladatok napjainkban az intézmények tevékenységének egyre hangsúlyosabb részét képezik. A következőkben az oktatásnál és a kutatásnál lényegesen heterogénebb intézményi célokat magában foglaló harmadik misszió körébe sorolható feladatok elemzésével a küldetés-típusok sokféleségét, valamint a hazai felsőoktatási intézmények vállalt missziójuk terén megnyilvánuló egyediségét igyekszünk kimutatni.

A folyamatos tanulás céljának megjelenése az intézményi küldetésekben

A folyamatos tanulás megvalósítása – értelmezésünkben – 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 megjelenését két konkrét módon vizsgáltuk: egyrészt a folyamatos (vagy élethosszig tartó) tanulás célját a küldetésnyilatkozatukban explicit módon kinyilvánító intézményeket vettük számba, másrészt pedig azokat, amelyek a hagyományostól eltérő képzési formákat kínálnak hallgatóik számára. A folyamatos tanulás

⁶ A küldetésnyilatkozatukban a harmadik missziót nem említő intézmények a következők: Andrassy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem, Budapest Kortárs Tánc Főiskola, Egri Hittudományi Főiskola, Esztergomi Hittudományi Főiskola, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola.

dimenzióján belül elkülöníthető két elemzési kategóriát, és a hozzájuk tartozó intézmények klaszterek szerinti megoszlását a 3. táblázat mutatja.

Adataink alapján elmondható, hogy a küldetésnyilatkozattal rendelkező hazai felsőoktatási intézmények jelentős részénél, 64-ből 47 intézménynél megjelenik 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 ezeknél is az intézmények több mint felénél megjelenik). 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. táblázat. A folyamatos tanulás megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a klaszterek szerint (intézmények száma)

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Küldetés leírással rendelkezik	A folyamatos tanulás megjelenése	Nem hagyományos képzési formák megjelenése
1. Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	17	1	11
2. Viszonylag kis hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák (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
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 a 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.”
(Széchenyi István Egyetem küldetésnyilatkozata)

A folyamatos tanulás elvével szemben a nem hagyományos képzési formák említése jóval nagyobb arányban jellemző a felsőoktatás intézmények küldetésnyilatkozataira. Magyarán szólhat erre a jelenségre a tipikus életkorú hallgatók létszámának az utóbbi években jellemző csökkenése, amelynek következtében az intézmények fokozottan törekszenek az átlagostól eltérő (egyébként egyre bővülő létszámú) hallgatói csoport megnyerésére, s ez a törekvés a küldetésnyilatkozatokban is megjelenik.

A fentiekből következően a nem hagyományos képzési formák hangsúlyozása a legtöbb klaszter esetében az intézmények több mint felére jellemző (e tekintetben csupán a kis hallgatói létszámú, gazdasági és társadalomtudományi képzést nyújtó magán főiskolák csoportja (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 ide tartozó intézmények legnagyobb részénél szerepelnek a küldetés szövegében. A 3. és az 5. klaszterre ezzel szemben mind a folyamatos tanulás nyílt megjelenése, mind a speciális képzési formák jelenléte nagy arányban jellemző, ezért összességében elmondható, hogy ebben a két klaszterben található az az intézmények, amelyeknél a két elemzési szempont jelenléte 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)

Technológia transzfer, innováció, oktatási és kutatási partnerség megjelenése az intézményi küldetésekben

Az innováció, oktatási és kutatási partnerség dimenziójának egyes elemei összességében az intézményi küldetés leírások mintegy kétharmadánál (64 esetből 44-nél) jelennek meg. Ez az arány különösen jelentősnek tekinthető annak fényében, hogy az innováció alapját jelentő K+F tevékenységet csupán 40 intézmény nevezte meg küldetése részeként. Az eltérés abból fakad, hogy a harmadik misszió második dimenziójának a kutatási innováción, a technológia transzferen és az ezekhez kötődő kapcsolatokon kívül jelentős eleme a felsőoktatási intézmények egymás közötti, illetve a munkaerő-piaci szereplőkkel fenntartott oktatási célú partnersége. Így az elemzés alatt álló dimenzióba nem csupán a kutatás célját felvállaló intézmények kerülhettek, hanem kiterjedt oktatási partnerségük és a nemzetközi hallgatói mobilitás céljának előtérbe helyezése révén azok is, amelyek kimondottan oktatási tevékenység ellátására specializálódtak (noha nyilván ez utóbbiak vannak a kategórián belül kisebbségben).

A technológia transzfer, 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, magán főiskolák (2. klaszter), valamint a klasszikus egyetemek (7. klaszter), amelyeknél kivétel nélkül megjelenik az innováció és a partnerség valamely vetülete. 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, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák 17 tagú klaszterén belül mely intézményeknél jelenik meg a harmadik misszió szóban forgó dimenziója, és ennek a dimenzióknak mely elemei hangsúlyosak a többségében oktatásra specializálódott felekezeti intézményeknél.

A fenti kérdésekre a 4. táblázat adatai alapján kaphatunk választ, amely az innováció és kutatási partnerség, valamint az oktatási célú kapcsolatok intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenését mutatja.

4. táblázat. A technológia transzfer, 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, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	17	7	1	7	4
2. Viszonylag kis hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák (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

Adataink alátámasztják azt a fent megfogalmazott feltételezést, mely szerint a 2. és a 7. klaszter intézményei között az 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 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 egyetemeknél a

második dimenzió mindkét eleme körülbelül azonos arányban jelenik meg a klaszter intézményeinél. Ez a megfigyelés megerősíti azt a feltételezést, mely 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 fejtenek ki a K+F+I tevékenység és az ehhez fűződő kapcsolatok, valamint az oktatási célú partnerség kialakításában és fenntartásában. A fenti különbségeket példázzák az alábbi küldetés-részletek:

„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. Elköteleztünk vagyunk az innováció és a valódi tudományos teljesítmény elismerése ügyében. Kiterjedt kapcsolatokat ápolunk külföldi egyetemekkel és kutatóintézetekkel, széleskörű, 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 második 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 megjelenése egyforma mértékben jellemző, addig a széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyeteméknél a kutatáshoz kapcsolódó harmadik misszió hangsúlyosabban van jelen az intézményi küldetésekben.

Érdeemes végül röviden utalni a hitéleti képzést adó, kis felezeti 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 – a kis egyházi felsőoktatási intézményeknél is a kutatási partnerségnél és innovációnál nagyobb hangsúllyal van jelen az intézményi küldetésekben, mégis fontos kiemelni, hogy léteznek olyan kis hallgatói létszámú felezeti felsőoktatási intézmények, amelyek a klaszter tagjaira elsősorban

jellemzőnek tartott, oktatáshoz kapcsolódó küldetés elemeken 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 szerepvállalás, szolgáltatások

Az intézményi küldetésnyilatkozatok elemzése alapján a társadalmi szerepvállalást, a szűkebb és tágabb környezetnek nyújtott szolgáltatásokat tarthatjuk a felsőoktatási intézmények harmadik missziója legelterjedtebb dimenziójának. A küldetésnyilatkozattal rendelkező hazai felsőoktatási intézményekre igaz az a megállapítás, hogy amennyiben megjelennek náluk a harmadik misszió körébe sorolható feladatok, úgy ezek között mindenképpen jelen van a társadalmi szerepvállalás valamely formája. E megállapítás helyes értelmezéséhez fontos megjegyeznünk, hogy a harmadik misszió első két dimenziója is voltaképpen társadalmi szerepvállalást tükröz. Mindazonáltal, az azok keretében vállalt tevékenységek elsősorban az oktatás, illetve a kutatás hagyományos feladataihoz köthetők, míg a most elemzésre kerülő társadalmi szerepvállalás dimenzió körébe kifejezetten napjainkban hangsúlyossá váló, részben új típusú, szorosan sem az oktatáshoz, sem a kutatáshoz nem kapcsolódó küldetés-elemek, szolgáltatások (szolgálatok) tartoznak. A társadalmi szerepvállalás kifejezést a továbbiakban az itt definiált értelmében használjuk.

A szűkebb és tágabb társadalmi környezetnek nyújtott szolgáltatások a 64 vizsgált felsőoktatási intézmény közül 58 esetében jelennek meg. A magas előfordulási arány

elsősorban abból fakad, hogy a társadalmi szolgáltatások kategóriája a folyamatos tanulás és az innováció dimenzióinál jóval komplexebb; sokrétű és egymástól lényegesen különböző tevékenységi területeket foglal magába. A fentiekben bemutatott a társadalmi szolgáltatások dimenzió egyes kategóriáit, amelyeket az 1. ábra szemléltet. A következőkben ennek alapján sorra vesszük, hogy az intézmények társadalmi szerepvállalásának, szolgáltató funkciójának egyes megnyilvánulási formái milyen gyakorisággal jelennek meg a vizsgált intézmények küldetésnyilatkozataiban, és mit mondhatunk ezek alapján az egyes klasztereihez tartozó intézményekről.

Az információk feldolgozása során a társadalmi szerepvállalás dimenzióján belül két nagyobb kategóriát definiáltunk: a felsőoktatási intézményhez közvetlenül kötődő személyeknek nyújtott szolgáltatásokat, 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 a következőkben csak a hallgatóknak címzett szolgáltatásokkal foglalkozunk részletesen, az 5. táblázat is csak ezek adatait tartalmazza. A kifejezetten az oktatók (és egyéb dolgozók) számára szolgáltatásokat nyújtó 11 intézményről annyit érdemes elmondani, 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.⁷

Az oktatóknak nyújtott szolgáltatásokkal ellentétben a hallgatókat megcélzó anyagi és egyéb típusú szolgáltatások jóval gyakoribbak a hazai felsőoktatási intézmények körében, a 64 esetből összesen 49-nél jelennek meg. Ez az arány arra utal, hogy napjainkban a felsőoktatási szektorban a mindent eldöntő versengés már nem a hallgatók között és nem a felsőoktatásba való bejutásért zajlik, 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 számára biztosított anyagi szolgáltatások (modern oktatási környezet, felújított kollégiumok, minden igényt kielégítő campus, számítógépes hálózat, könyvtár) formájában. A dinamikus fejlődő Dunaújvárosi 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

⁷ A speciálisan az oktatók (és egyéb dolgozók) számára nyújtott szolgáltatásokat megfogalmazó 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.

mindaz, ami ma egy európai polgárt boldoggá tesz. [...] Színvonalas kollégiumainkban ma már valamennyi szállást igénylő elsőéves hallgatónknak - a főiskolai belső informatikai hálózatra, internet-csatlakozásra és kábeltelevíziózásra is lehetőséget adó, fürdőszobás lakóegységeinkben - szállást tudunk biztosítani. [...] A szabadidő kulturált eltöltésére korszerű könyvtár, konferenciaterem, Diákcentrum, a fitness centrumot is magába foglaló Campus Klub, Sport- és Rendezvénycsarnok, valamint szabadterei sportpályák állnak a főiskolai polgárok rendelkezésére.” (Dunaújvárosi Főiskola küldetésnyilatkozata)

5. táblázat. A társadalomnak nyújtott szolgáltatások megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a klaszterek szerint (intézmények száma)

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Küldetés leírással rendelkezik	Hallgatóknak nyújtott szolgáltatások		Szűkebb/ tágabb környezetnek nyújtott szolgáltatások			
		Anyagi jellegű szolgáltatások	Érték- és norma-közvetítés	Kulturális misszió	Regionális szerep	Környezetvédelem	Szociális misszió
1. Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	17	5	5	11	4	1	3
2. Viszonylag kis hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák (N=7)	7	4	4	1	2	1	1
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

Az 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 hallgatói szolgáltatások másik típusaként definiált érték- és normaközvetítés. Az érték- és normaközvetítésnek a hallgatói szolgáltatások közé sorolása azt a felfogást tükrözi, mely szerint a hallgatók szemléletmódjának alakulásához és személyiségfejlődéséhez jelentősen hozzájárul a felsőoktatási intézmény által átadott értékrend, és ezért az intézmény normaközvetítő tevékenysége szintén a hallgatóknak nyújtott szolgáltatásoknak egy – az anyagi szolgáltatások ellenpontját alkotó – szegmenseként értelmezhető. A hallgatói szolgáltatások két típusának a klaszterekben való megjelenését vizsgálva megállapítható, hogy a klaszterek többségénél, noha jórészt eltérő intézményeknél (csak 11 olyan intézmény van, amelyre mindkét hallgatói szolgáltatástípus 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” (Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem küldetésnyilatkozata)*

A felsőoktatási intézmények társadalmi szerepvállalásának másik fontos területe az intézmény szűkebb vagy tágabb környezetében élőknek nyújtott szolgáltatások. Ezek közül elsőként a kulturális missziót vizsgáljuk, amely egyrészt a helyi szellemi és kulturális életben való szerepvállalás (a szélesebb közönség számára nyitott konferenciák, előadások, kiállítások, hangversenyek szervezése) formájában, másrészt az adott város, régió hagyományainak, szokásainak ápolására, fenntartására irányuló törekvésben testesül meg. Az 5. táblázat adatai szerint a vizsgált felsőoktatási intézmények kétharmadára, összesen 42 intézményre jellemző a kulturális misszió körébe tartozó feladatok ellátása. 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. A fentiek közül külön említést érdemel a kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó főiskolák csoportja, amelynek intézményei körében minden más társadalmi szolgáltató tevékenységnél hangsúlyosabban van jelen a kulturális misszió. Az 1. klaszter tagjai közül a kulturális misszió 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 kis létszámú hazai 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 előadássorozatokot, házi-konferenciákat 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 fentiekől alapvetően eltér. Ezek az intézmények elsősorban saját városuk, valamint (különbözőképpen definiált) régiójuk lakosságának szellemi-kulturális igényeit igyekeznek kielégíteni, amely tevékenységük szervesen összekapcsolódik a régió társadalmi-gazdasági életében való szerepvállalással. A kulturális misszió ilyen értelmezését tükrözik a következő küldetés megfogalmazások:

„A – főiskola Gyöngyös városának és a térségnek hosszútávon 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 környezetnek nyújtott szolgáltatások második típusa, a regionalitás intézményi küldetésekben való megjelenésének vizsgálatához vezet. A felsőoktatási intézmény régiójának gazdasági fejlődése, valamint az ott élők életszínvonalának 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 ide tartozó intézmények jellemzően 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 küldetés elemek közé (az 1., a 2. és a 4. klaszter intézményei), többségükben kis hallgatói létszámú, magán vagy felekezeti kézben lévő főiskolák. Ezek speciális (többségében vallási, művészeti) képzési profiljukból következően elsősorban nem rendelkeznek jelentős regionális kisugárzó hatással. A fenti érvelésből ugyanakkor némileg kilógnak a 2. klaszter magán fenntartású intézményei, amelyek zömében gazdasági irányultsága elvben lehetővé tenné, hogy városukban, régiójukban híd-szerepet 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 figyelembe vétele jelent magyarázatot, hogy az egyes felsőoktatási intézmények a regionalitás fogalmát, s ennek következtében a regionális szerepvállalás térbeli kiterjedését egymástól alapvetően eltérő módon értelmezik. Fontos tehát megvizsgálnunk, hogy mutatkozik-e olyan összefüggés a regionalitás szintjeinek küldetésnyilatkozatokban való megjelenése, valamint a felsőoktatási intézmények egyéb sajátosságai között, amely magyarázatot jelenthet a klaszterek közötti és azokon belüli eltérésekre.

Az 6. táblázat a regionalitás egyes szintjeinek intézményi küldetésnyilatkozatokban való előfordulását mutatja. Az intézményi küldetések elemzése során a regionalitás hét szintjét különböztettük meg, a regionális szerepvállalás tehát az alábbi területi egységek kontextusában értelmezhető: város, megye, régió, Magyarország, határon túli magyar lakta területek, Közép- és Kelet Európa, távolabbi országok.⁸

⁸A regionális szerepet vállaló intézmények küldetésnyilatkozataiban rendszerint a regionalitásnak egynél több szintje jelent meg.

6. táblázat. A regionalitás szintjeinek megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a mapping kutatás klaszterei 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 magyar-lakta területek	Közép- és Kelet-Európa	Távolabbi országok
1. Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	4	0	1	2	2	3	1	0
2. Viszonylag kis hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák (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
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 6. táblázat adatai alapján valamennyi említett klaszterre vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy nem rajzolódik ki egyértelmű kép arra vonatkozóan, hogy az egyes klaszterek intézményeinél a regionalitás melyik értelmezése tekinthető uralkodónak. A 3. és az 5. klaszter esetében ugyan a „régió” szint vezeti a gyakorisági sorrendet, ugyanakkor mindkettőnél jelentős számban megjelennek 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, amely 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 regionalitás-értelmezése és regionális elkötelezettségük iránya tekintetében. A fővárosi intézmények tevékenységének hatóköre általában országos kiterjedésű, emellett gyakran magában foglalja a határon túli magyar lakta területeket és a közép- és kelet-európai régiót is. Ezzel szemben a vidéki intézmények számára a regionális szerepvállalás elsősorban a város valamint a szűkebb régió szintjein értelmezhető. A regionális szerepvállalás szintjeinek megjelenését tehát a felsőoktatási intézmény székhelyének településtípusa nagyban 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 szerepvállalás szempontjából érdekes többi klaszter intézményeinél is a fentiekhez hasonló, településtípus szerinti különbségeket találhatunk 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, még ha meg is fogalmaznának regionalitásra utaló célokat, minden bizonnyal az ország vagy a hazánkon túli 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, amelynek 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.” (Tomori Pál Főiskola küldetésnyilatkozata)

A felsőoktatási intézmény szűkebb vagy tágabb társadalmi környezetének nyújtott szolgáltatásai során a kulturális misszió és a regionális szerepvállalás mellett a környezetvédelem céljának, valamint a szociális misszióknak intézményi küldetésekben való megjelenését is vizsgáltuk. Adataink alapján elmondható, hogy a hazai felsőoktatási intézmények körében a környezetvédelem és a fenntartható fejlődés célkitűzésének megjelenése egyelőre kuriózumnak számít, csupán 4 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, amely mellett a környezetünkben élők jólétéért felelősséget vállaló felsőoktatási intézmények sem mehetnek el. 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 **öko-szemlélet** és a **környezettudatosság** beépüljön a hallgatók gondolkodásába.”* (Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának küldetésnyilatkozata)

„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 ez által 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 típusba tartozó intézmények – jórészt az oktatási tevékenységükhöz kapcsolódóan – szerepet vállalnak városuk/ régiójuk lakosságának egészségügyi ellátásában, vagy a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok segítségét tekintik küldetésüknek. Ilyen értelemben vett szociális misszió jellemző az orvosképzést végző egyetemekre (Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem, Szegedi Tudományegyetem), a hátrányos helyzetűek segítségét egyházi szolgálatnak (ilyen értelemben vett misszióknak) tekintő kis felekezeti 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 segítésének 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 első típusa esetében jellemzően konkrét, többnyire az intézmény oktatási profiljához kötődő tevékenység formájában megnyilvánuló társadalmi szerepvállalásról beszélhetünk, addig a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését a zászlajukra tűző felsőoktatási intézményeknél a szociális elkötelezettség jobbra 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)

Összegzés

Vizsgálatunk során a magyar felsőoktatási intézmények interneten elérhető küldetésnyilatkozatainak elemzése révén az intézményi küldetések sokféleségének bemutatására vállalkoztunk. Munkánk során a két hagyományos misszió (az oktatás és a kutatás) intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenésének vizsgálata mellett kiemelt célunk volt a felsőoktatási intézmények harmadik missziójának, e misszió konkrét megjelenési formáinak feltérképezése.

Megállapítható, hogy a hazai felsőoktatási intézmények legfontosabb feladata napjainkban is – értelemszerűen – az oktatás, amelynek vállalása valamennyi intézmény küldetés leírásában hangsúlyos helyen szerepel. Mindemellett a küldetésnyilatkozatok elemzése – kiindulól feltevésünket alátámasztva – rávilágított arra, hogy az intézmények arculata, a tevékenységek köre meglehetősen diverzifikált. A hazai felsőoktatási intézmények többségének küldetésében az oktatás mellett a kutatás, valamint a harmadik misszió keretében nyújtott oktatási, kutatási-innovációs és társadalmi jólétet növelő szolgáltatások is megjelennek. A második misszió kapcsán elemzésünk legfontosabb hozadéka annak kimutatása, hogy a hazai 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 közti 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 szerepvállalás napjainkra az oktatás mellett a felsőoktatási intézmények legfontosabb feladatává vált. Valószínűsíthető, hogy a jövőben a harmadik misszióhoz tartozó küldetés-elemek körének bővülésére, illetve a jelenleg még kuriózumnak számító intézményi feladatok (például a környezetvédelem) általánossá válására számíthatunk.

Elemzésünk egyik legfontosabb céljának a felsőoktatási intézmények által vállalt küldetéseknek a mapping kutatás klasztereivel való összevetését tekintettük. A klaszterek közötti különbségek számbavételével – amelyre az elemzés valamennyi szintjén lehetőségünk nyílt – az volt a célunk, hogy további érveket szolgáltatassunk a felsőoktatási intézmények hierarchikus és presztízsszemponokat nélkülöző, 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 bemutassuk az azonos kategóriába tartozó intézmények vállalt küldetések és tevékenységi körök tekintetében megnyilvánuló sokféleségét. A vizsgálat során a regionális szerepvállalás szintjeinek figyelembe vétele rávilágított arra, hogy a felsőoktatási intézmények földrajzi elhelyezkedése (székhelyük településtípusa), valamint a küldetésnyilatkozatukban vállalt tevékenységük térbeli kiterjedése között összefüggés mutatható ki, amely magyarázatot jelenthet egyes klasztereken belüli eltérésekre. Ennek révén a honlapelemzés hozzájárult az intézményi klaszterelemzés eredményeihez, mivel a regionalitás dimenziójának vizsgálatára a kvantitatív vizsgálat keretei között csak nagyon korlátozottan volt mód.

A honlapelemzés során minden intézményt azonos módon kezeltünk, eredményeink bemutatásánál azonos hangsúllyal említettünk, tekintet nélkül arra, hogy milyen súlyt képviselnek a hazai felsőoktatási intézményhálózaton belül (pl. a hallgatói létszám szempontjából). Ezt tudatosan tettük, mert olyan intézményekről, intézménytípusokról is szólni kívántunk, amelyekre 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.

Tudatában vagyunk annak, hogy a honlapokon szereplő küldetésnyilatkozatok jórészt elérendő célokra vonatkoznak, nem pedig a jelen tényeire. A vállalás azonban azt jelenti, hogy az intézmények ilyen irányban kívánnak továbbfejlődni, erőfeszítéseket tenni. Ez fontos információ, hiszen azok akár teljesülhetnek is...

Veroszta Zsuzsanna

Friszdiplomások munkavállalási várakozásai a Közép-magyarországi Régióban

A Közép-magyarországi Régió felsőoktatási szerepének, pozíciójának felsőoktatás-statisztikai bemutatása mellett a tanulmány fő témája a hallgatói várakozások és a tényleges munkaerő-piaci beválás közti kapcsolat és az ezt alakító tényezők feltérképezése. A vizsgálat során a hallgatói várakozások elsősorban regionális, illetve szakterületi megoszlásait a munkaerő-piaci sikeresség mért adatainak hasonló szerkezetű megoszlásával vetve össze lényegében arra keressük a választ, hogy a hallgatói várakozások mennyire tekinthetők megbízható, munkaerőpiac releváns mutatóknak. 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 az a kör, amely egyfelől – mint a tanulmányban érzékeltetni fogjuk – meglehetősen pontossággal tudja felmérni a rá váró munkaerő-piaci lehetőségeket, másfelől (és ez a felsőoktatás és munkaerőpiac összehangolásának kontextusában különösen fontos) a hallgató egyike azoknak, aki nem tisztán a munkaerő-piaci sikeresség várakozásával fordul a diplomázás, felsőfokú végzettség megszerzése felé. A hallgatók diplomához kötődő várakozásai és munkaerő-piaci esélyei prognosztizálásának vizsgálata ilyen értelemben tehát egy új megközelítést is adhat a felsőoktatás és munkaerőpiac döntően megtérülés-alapú vizsgálatainak, figyelembe véve egyrészt, hogy a hallgatók meglehetősen tisztában vannak azzal, hogy az egyes szakmákban mire számíthatnak, másrészt – 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.

Elemzésünk során a regionális szempont beemelésével a Közép-magyarországi Régió hallgatóinak részletesebb vizsgálatára vállalkozunk. A regionalitás szempontja esetünkben következetesen intézményi alapú – a felsőoktatási intézmény régiója (a képzési régió) áll tehát a vizsgálat középpontjában. Amellett, hogy a régió képzési és kibocsátási karakterét tárjuk fel, a tanulmányban összevetjük 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 várakozásainak 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.

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 kibocsátóként releváns, hanem munkáltatóként, szolgáltatóként, a helyi gazdaság fontos szereplőjeként, sőt jelentős helyi kereslet-növelő 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 a képzés e felső szegmense korántsem szűnt meg a társadalmi szelekció intézményeként funkcionálni. A nagyobb befogadóképesség nagyobb társadalmi igényel 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 jelentkezéseknek is fontos meghatározó tényezői. Mindamellet, hogy a hazai jelentkezések 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).

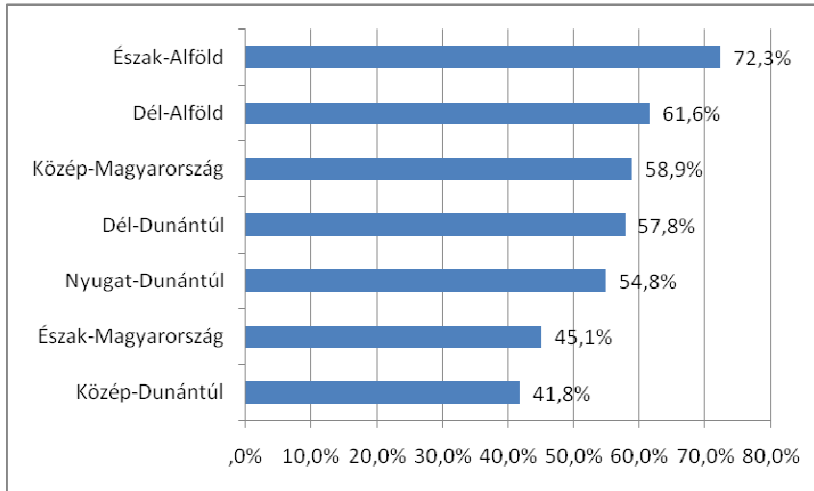
A felsőoktatási intézmény felé irányuló mobilitás mellett a regionális vonzóerő a kibocsátás irányában is értelmezhető. A frissdiplomások lakhelyének regionális adatai összevetésben az intézmény régiójával (2010-es kutatási adatok szerint)¹ azt mutatják, hogy az Észak-Alföldi régiónak a legnagyobb a regionális megtartó ereje, frissdiplomásainak 72 százalékát három évvel a végzés után is a régióban találjuk (1. ábra). A Dél-Alföldi 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-Dunántúli és Észak-Magyarországi régiókból.

A Közép-magyarországi Régió az intézményeiből kikerült frissdiplomások (2. ábra) kevesebb, mint kétharmadát tarja a régióban a végzést követő harmadik évre. A régiót elhagyó friss munkavállalók leginkább a szomszédos, Közép-Dunántúli régió felé orientálódnak. Meglehetősen alacsony a Dél-Dunántúlon helyet találó végzettek aránya.

Azért is fontos látnunk, hogy a lakóhely regionális jellemzői nagymértékben tevődnek át a felsőoktatás intézményi szempontú regionalitásába, és e regionalitás kihat a későbbi elhelyezkedésre, mert elemzésünkben ez utóbbi – a képző intézmény régiója – lesz egyik alapváltozónk. Ennek háttéréként vázoljuk fel a következőkben egyfelől a vizsgált Közép-magyarországi Régió fontosabb képzési és az ezekre ható gazdasági-társadalmi jellemzőit. Elemzésünk megalapozásának másik fő vonulata a hallgatói várakozások, döntések és a munkaerő-piaci visszajelzések intézményi régiós jellemzőinek feltárása lesz.

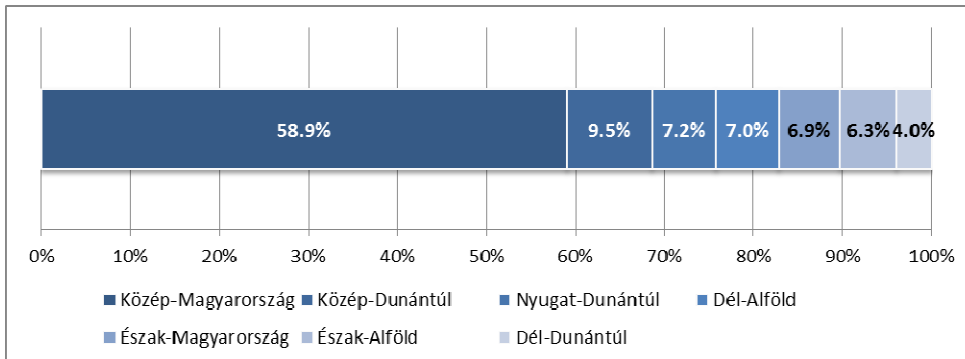
¹ Diplomás kutatás 2010

**1. ábra. Az intézményi régiók földrajzi megtartó ereje
A végzés utáni lakóhely régiójának és az intézmény régiójának egyezésének százalékos aránya (N=4509)**



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. - Diplomás kutatás 2010

**2. ábra. A Közép-magyarországi Régió intézményeinek regionális kibocsátása
(a végzett lakhelye alapján)
(Százalékos megoszlás, N=1936)**



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. - Diplomás kutatás 2010

A közép-magyarországi képzési régió jellemzői

Budapestnek, illetve a Közép-magyarországi 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 régión 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 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 vándorlás veszteség, a régió többi részét vándorlás nyereség jellemzi.)
- A régióban az országos átlagnál magasabb a felsőfokú végzettségűek 25 év feletti népességen 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 arányok 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.

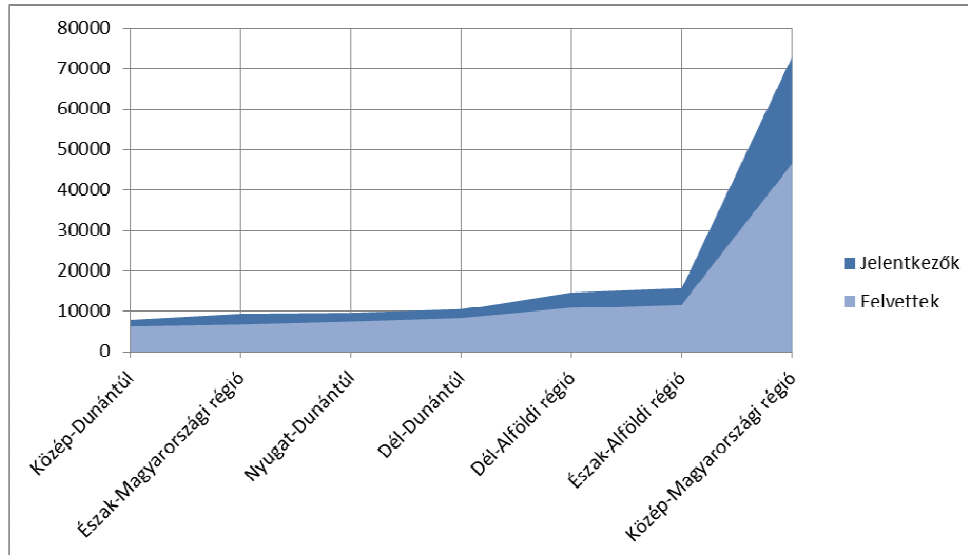
A „szürkeállomány” hazai eloszlásában Budapest egyértelmű előnye a szuburbanizációs tendenciák révén a környező településekre is határozottan kisugároz (Kiss – Tagai – Telbisz, 2008). A diplomások arányát egy térségen belül a gazdasági és társadalmi tényezők mellett a régió felsőoktatási jellemzői is dominálják. A Közép-magyarországi Régió e szempontból is vezető szereppel bír. A régióban élő diplomások népességen 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-magyarországi 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 szerettek arányát. A főváros és környezetének elszívó ereje tehát mind a képzés, mind a frissdiplomás foglalkoztatás esetében egyértelműen érzékelhető. A Közép-magyarországi 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 felvételt jelent.

A Közép-magyarországi Régió felsőoktatása – volumene mellett – fontos képzés-szerkezeti jegyekkel is jellemezhető. A hazai felsőoktatási intézmények száma a 90-es évek elején érte el eddigi csúcspontját, az egyházi intézmények alapításának és az alapítványi intézmények létrejöttének következtében. A Közép-magyarországi 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 tolta Budapest felé az egyetemek súlypontját. A rákövetkező évek ismét növekvő intézmény száma némileg a fővárosnak kedvezett, ezáltal 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, amely 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-

magyarországi Régióon belül jól érzékelteti ezt Gödöllő példája: a város egyetemének hallgatói majd kétharmados arányban tanulnak a négy másik vidéki városban, vagy Budapesten működő karokon (Rechnitzer, 2011).

3. ábra. A felsőoktatásba leadott első helyes jelentkezések és a felvettek száma, 2010
Normál eljárás, minden munkarend, képzési és finanszírozási forma



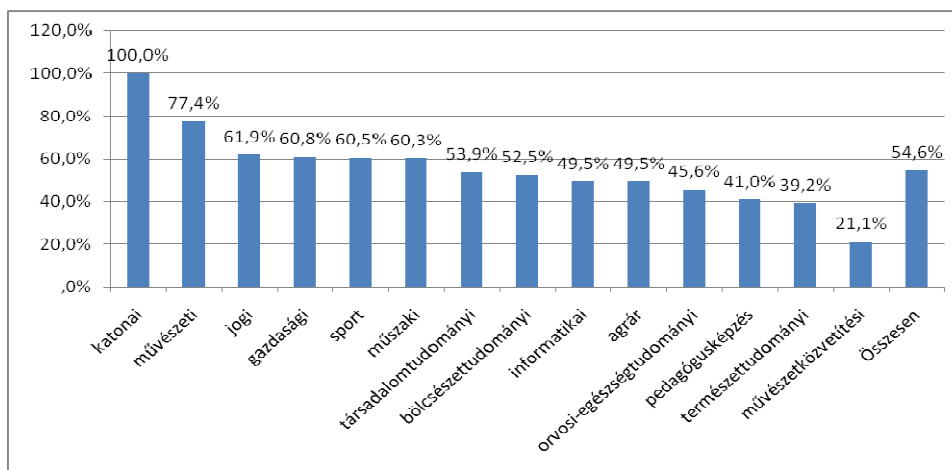
Forrás: Educatio Nonprofit Kft. - Felvi statisztika

A Közép-magyarországi 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-magyarországi 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 (4. ábra) Amíg az átlagot tekintve 2010-ben minden második elsőéves hallgató a Közép-magyarországi 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-magyarországi Régió képzési

kínálata arányaiban csekélyebb. Nagyon is fontos mindezzel tisztában lennünk jelen elemzés keretei között, amely a hallgatói várakozásoknak és a frissdiplomások munkaerőpiaci sikerességének intézményi szintű regionális meghatározottságait is igyekszik feltárni. Itt ismét utalhatunk arra a megfontolásra, mely szerint a felsőoktatáshoz kötődő egyenlőtlenségek a belépés pusztá tényén túlmenően a szakos meghatározottságokban (piacképességben) vannak erősen jelen (Róbert, 2000).

4. ábra. A Közép-magyarországi Régió intézményeinek részesedése az egyes képzési területekre felvettekből, 2010

Normál eljárás, minden munkarend, képzési és finanszírozási forma



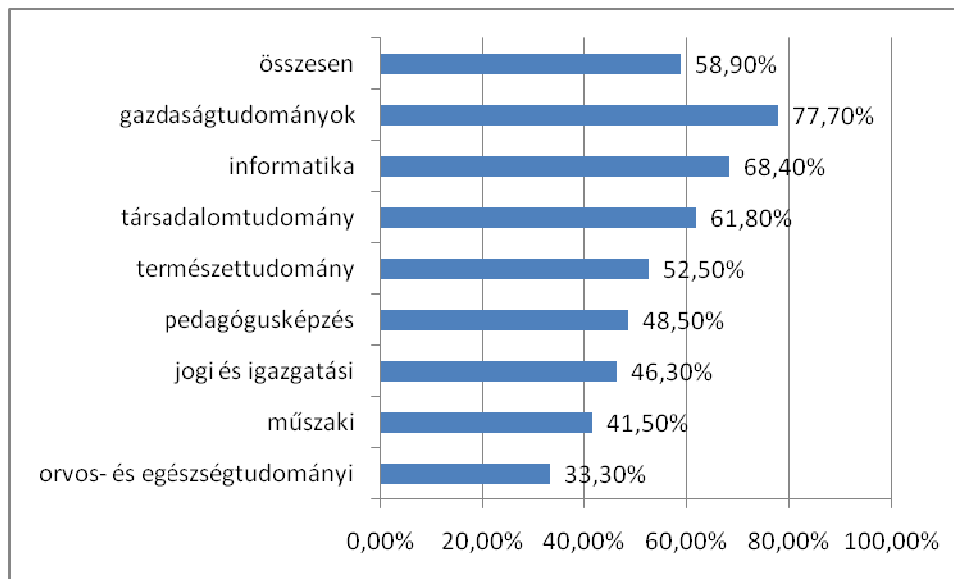
Forrás: Educatio Nonprofit Kft. - Felvi statisztika

Hierarchikus tendenciákat tükröz a régió hallgatóinak képzési paraméterek szerinti megoszlása is: a Közép-magyarországi 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 felvettek arányának lényegesen kisebb mértéke társul. A költségtérítéses, illetve államilag támogatott képzési helyek arányát tekintve nem mutatkozott régió-specifikus eltérés az országos átlagtól.

A Közép-magyarországi Régió felsőoktatási intézményeinek regionális megtartó erejét képzési területi bontásban elemezve (5. ábra) azt találjuk, hogy a régióban maradó 58 százaléknyi frissdiplomás főleg a gazdaságtudományi, informatikai, társadalomtudományi területeken végzetek 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.

5. ábra. A Közép-magyarországi Régió intézményeinek földrajzi megtartó ereje képzési területi bontásban
A végzés utáni lakóhely régiójának és az intézményi régió egyezésének százalékos aránya
(N=1936)

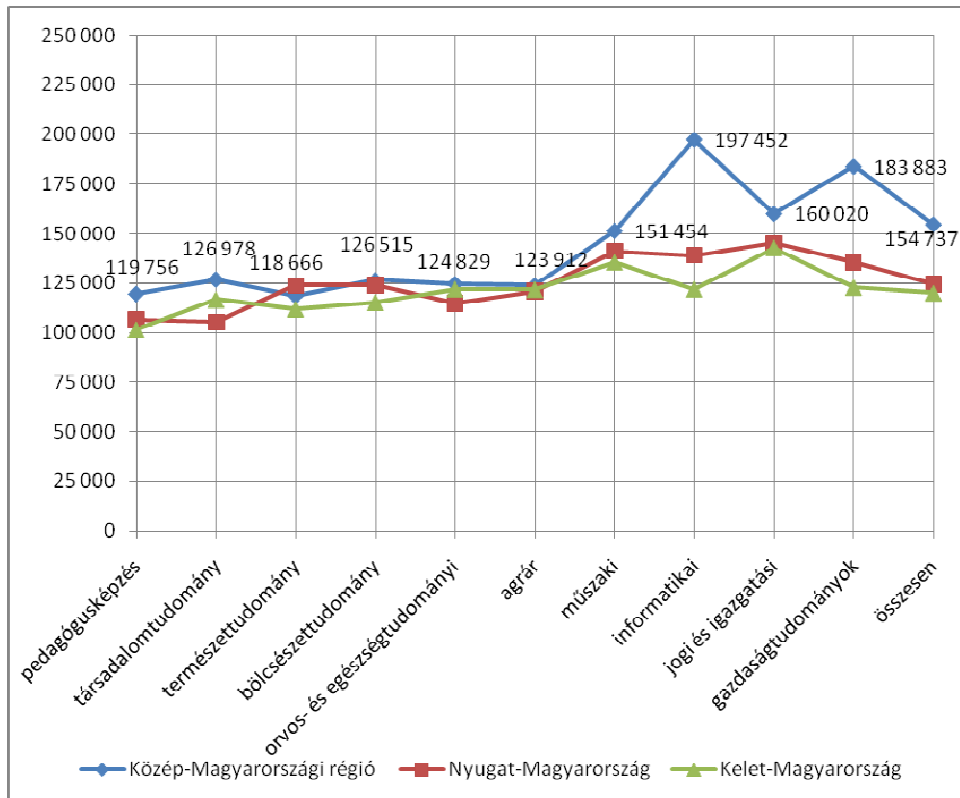


Forrás: Educatio Nonprofit Kft. - Diplomás kutatás 2010

A végzettek munkaerő-piaci sikerességének „klasszikus” mutatója – a jövedelmek alakulása – jól demonstrálja, s nyilvánvalóan némiképp magyarázza is a régió képzési területekre lebontott megtartó erejét (6. ábra). 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-magyarországi Régióban végzettek jelentősen nagyobb átlagos havi nettó jövedelemről számoltak be. A többi képzési területen a

kibocsátó intézmény régiója kevésbé mutatkozik differenciáló tényezőnek.² (A Nyugat-, Kelet-, vagy Közép-Magyarországon végzett pedagógusok, orvosok, jogászok, bölcsészek stb. keresetei nem térnek el lényeges, 10 ezer forintot meghaladó mértékben).

6. ábra. Frissdiplomás átlagjövedelmek különbségei a kibocsátó intézmény régiója szerint az egyes képzési területeken (N=2691)
Havi nettó átlagjövedelem, Ft



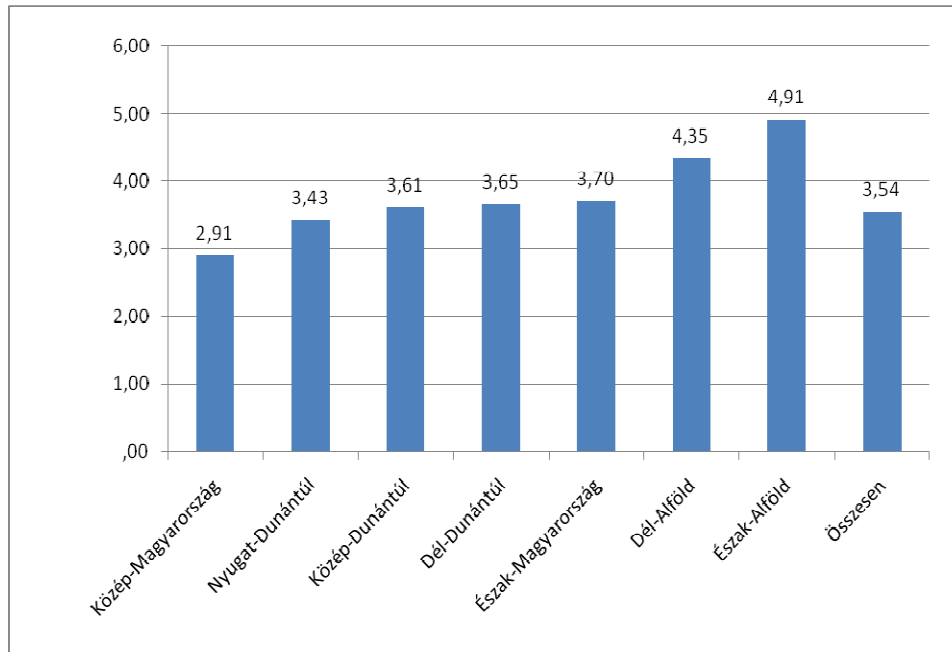
Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010

A frissdiplomások esetében különösen fontos munkaerő-piaci átmenet megragadására a diplomázás és az első munkába állás közti időtartam hosszát emeljük be (7. ábra)

² Az adatok szemléletesebb ábrázolása érdekében a magyarországi régiókat keleti és nyugati kategóriákba soroltuk, a Közép-magyarországi Régió megtartásával.

elemzésünkbe³. Ez alapján is úgy tűnik, hogy a Közép-magyarországi 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.

7. ábra. Munka-találás átlagos időtartama a diplomázás után állást keresők körében, a kibocsátó intézmény régiója szerint (N=2371)
Átlag, hónap



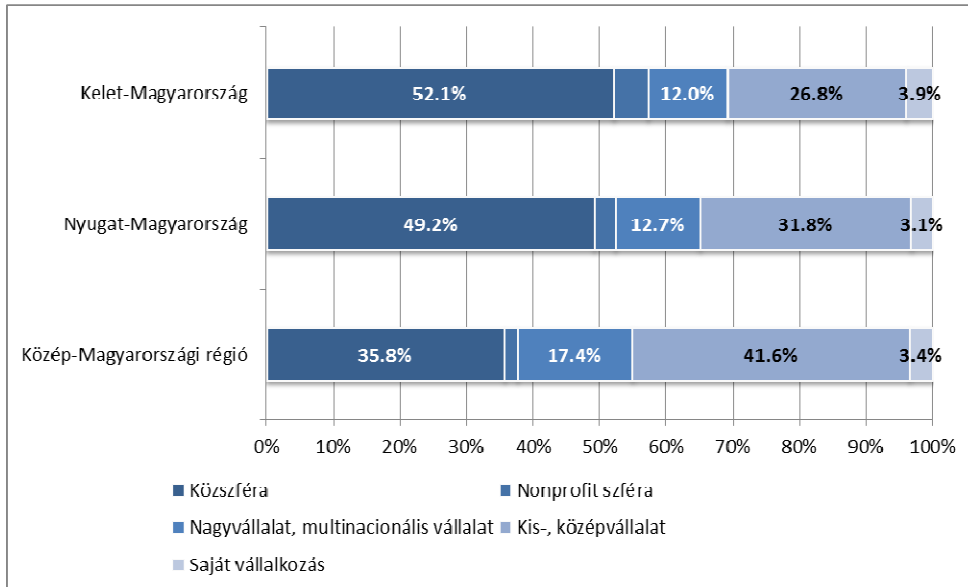
Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010

A frissdiplomások országos elhelyezkedési adatai a kibocsátás struktúrájának tekintetében is beszédesek (8. ábra). A Közép-magyarországi 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

³ Ez természetesen azt is jelenti, hogy adataink csak azokra a végzettségekre vonatkoznak, akik diplomájuk megszerzésekor nem voltak foglalkoztatottak, ám kerestek állást.

maradnak előszeretettel a régióban, s ezek a szakmák tipikusan inkább a magánszféra vállalataihoz köthetők.

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 láthattuk, hogy a régió felsőoktatásának kibocsátása nehezen volna értelmezhető a képzési területi sajátosságok számba vétele nélkül. Ezt az elemzési elvet követjük a hallgatói várakozások bevalásának vizsgálata során is, nem feledkezve meg arról, hogy mind a várakozásokat, mind a frissdiplomás sikerességet számos más háttér-tényező is dominálja.

A hallgatói várakozások illeszkedésének kutatási előzményei

A tendenciák arra mutatnak, hogy az intézmények regionális státusza egyre inkább meghatározó a hallgatók intézményválasztásánál (Rechnitzer, 2009). A regionális meghatározottság azonban csak egy aspektusa a jelentkezők felsőoktatási döntésének, amely mérlegelés egyfelől számos gazdasági, társadalmi stb., háttér-tényező 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 továbbtanulási döntést egyfajta beruházásként értelmezik, amelyeknek megtérülése a majdani foglalkoztatottságban és a jövedelem szintjében realizálható (Galasi - Varga, 2005). A frissdiplomás-vizsgálatok másik köre a várankozások – 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 – várankozásokat és beválást – összekötő, ezek kapcsolatának feltárásra 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 várankozások 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 eltérésből adódó nehezen korrigálható torzító hatással.⁴ 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, 1996) adatai azt mutatják, hogy amellet, hogy a hallgatók tisztában vannak a diploma jövedelemnövelő hatásával, személyes jövedelmükre vonatkozó várankozásaik 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, várankozások lényegesen nagyobb szórást mutattak a szociális háttér mentén.

A várankozások 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 hozamát. A mérések egy része némileg összecsengő módon 10 százalék körüli felülbecslést mutat (Varga, 2001).

⁴ E megközelítés jó példája Hartog - Webbink (2000) holland panelvizsgálata, amelyben a személyes várankozások szintén személyre vonatkoztatott realizálódását tudták elemezni, négy évvel a végzettség után.

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 távlatában 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 becslött jövedelem jellemezte, illetve a képzésben eltöltött idő javította a becslést. A hallgatók jövedelem-becsléseit Wolter (2000) svájci adatok alapján szintén meglehetősen pontosnak ítélte, összevetve a szektorális munkaerő-piaci adatokkal. Újabb kutatásában, szintén svájci adatokon (Hartog - Schwei - 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 várakozásainak 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 reakcióját 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 kereset becslések és a foglalkoztatási esélyek pontosságát, figyelembe véve egyebek mellett képzési területi, illetve ország-specifikus 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.

Hallgatói várakozások és a tényleges beválás kapcsolata

Vizsgálatunkban a hallgatói várakozások munkaerő-piaci relevanciájának vizsgálatában két kutatás adataira támaszkodhatunk. Mindként adatfelvétel a Diplomás Pályakövetési Rendszer képzési programjának elemeként zajlott, az Educatio Nonprofit Kft. keretein belül. A mintavételes kutatások egyike a hallgatókra, a másik a végzettekre irányult. Előbbi vizsgálat a 2009-ben a felsőoktatás alapképzéseiben tanulók kvótás mintavételén alapult.⁵ Utóbbi, a végzettek körében 2010-ben zajlott adatfelvétel, a 2007-ben alapképzéseken diplomát szerettek személyes megkereséses, reprezentatív vizsgálata.⁶ A két kutatás természetesen más-más fókusszal dolgozott, ám témaköreik között találhatunk néhány, egymásnak megfeleltethető kérdésfeltevést⁷. Ez az egyezés teszi lehetővé egyfelől a hallgatók által a szakterületen várt és a végzettek által visszajelzett havi nettó jövedelmek átlagainak 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. Elemzésünk ezen része elsősorban a Közép-magyarországi 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:

A. 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

B. 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

⁵ Hallgatói motivációs kutatás 2009.

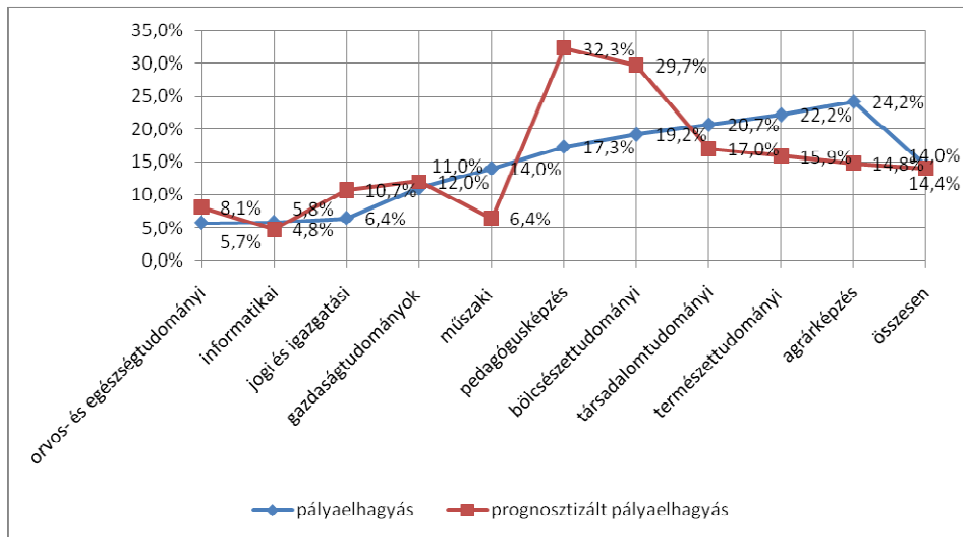
⁶ Diplomás kutatás 2010.

⁷ 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 katonai, művészeti, művészetközvetítői) hallgatóit az előbbi adatbázisból is kiemeltük az összehasonlítás érdekében.

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 végzetek 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 összesítve 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 (9. ábra). 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 egészségügyi, illetve a társadalomtudományi területek hallgatói. A természettudományi, az agrár és különösképpen a műszaki képzési területek hallgatói kedvezőbbnek ítélik meg pályaelhagyási tendenciáikat, mint ahogyan azt a végzetek 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 jellemezhetőek 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.

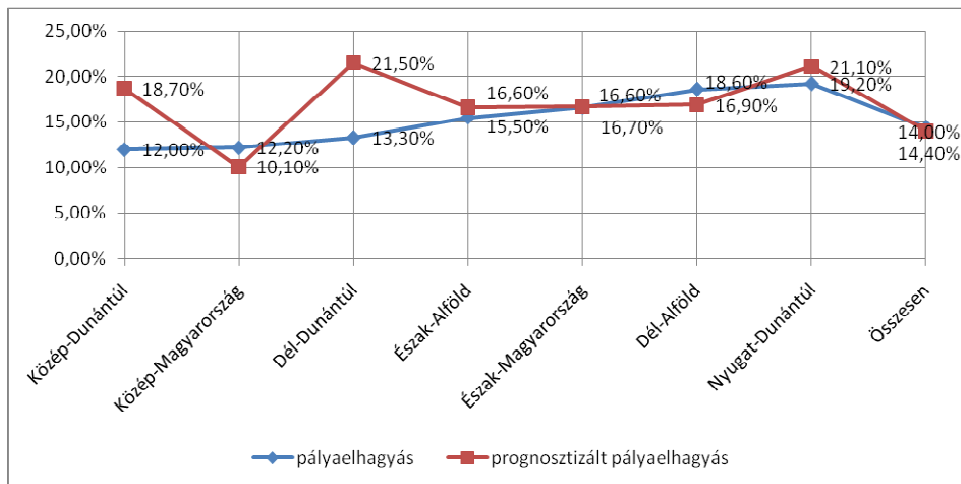
9. ábra. A pályaelhagyás valós és prognosztizált mértéke képzési területi bontásban



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

A képző intézmény régióját tekintve kissé kiegyenlítettebb a kép (10. ábra). A hallgatói prognózisok itt is hektikusabbak a tényleges pályaelhagyási arányoknál, ám lényegében csak a Közép- és Dél-Dunántúli 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 végzettek munkaerő-piaci visszajelzései szerint helyzetük némileg még kedvezőbb is a végzettek átlagánál. E két kiugró eltérést leszámítva azt találjuk, hogy a hallgatók meglehetősen pontossággal tudják megítélni majdani munkaerő-piaci illeszkedésüket. A Közép-magyarországi 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.

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

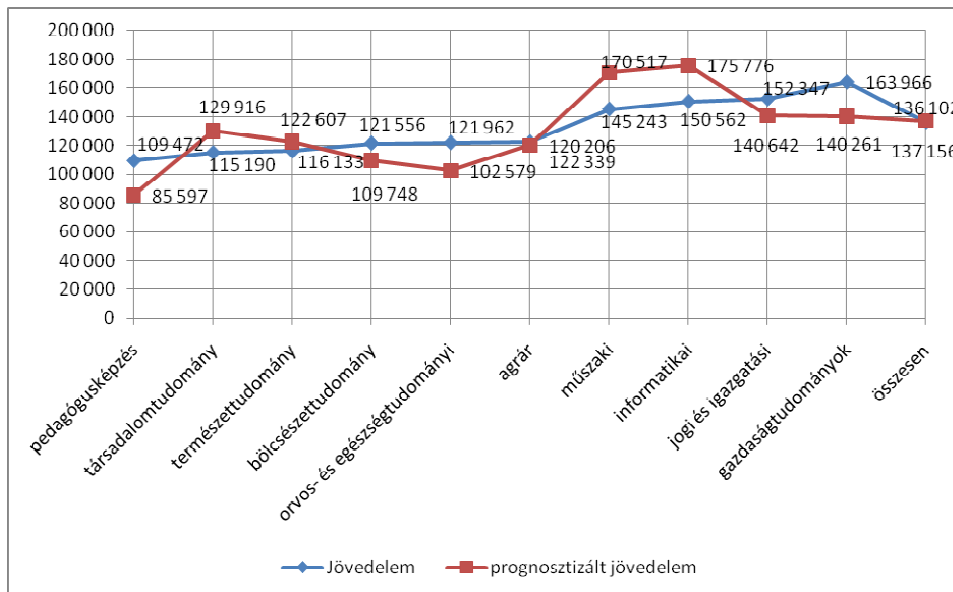
A szakmában várható jövedelmek becslésében a hazai kutatási adatok megerősítik azt a szakirodalomban fentebb idézett eredményt, mely szerint a hallgatók elég pontos ismerettel rendelkeznek a szakterületükön jellemző jövedelmekről. Esetünkben a frissdiplomás becsült jövedelem átlagértékét vetjük össze a végzés utáni harmadik év tényleges jövedelmével (11. ábra). 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:

- A. Hallgatói motivációs kutatás 2009: „A Te szakterületeden szerinted általában mennyi ma Magyarországon egy kezdő diplomás nettó átlagkeresete egy hónapban?”
- B. 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 Ft). 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 egészségügyi, a gazdaságtudományi és a pedagógusképzések, valamint a jogi és igazgatási képzési terület (és kisebb mértékben a bölcsészettudomány) hallgatói

alulbecsülték a szakmában frissdiplomásként szerezhető jövedelmeket. A tényleges átlag alatti fizetési prognózisok okát jelen tanulmányban aligha tudjuk feltárni, mindenesetre szembeötlő, hogy e területek több olyan „nagy szakmát” képviselnek – orvosok, jogászok, bölcsészek, tanítók – amelyek munkaerő-piaci problémái gyakori közéleti és média-témák. E társadalmi, közéleti, ill. média tematizálódás esetleges befolyásoló (torzító) hatását a hallgatói jövedelem-prognózisokra alátámaszthatja az az eredmény is, hogy a jövedelmek fölé-becslése jellemzően a nagy felvevő piaccal, jó lehetőségekkel tematizált műszaki és informatikai területek hallgatóit jellemzi – ők azok, akik több jövedelmet társítanak szakmájukhoz, mint amennyit a munkaerőpiac valójában nyújt.

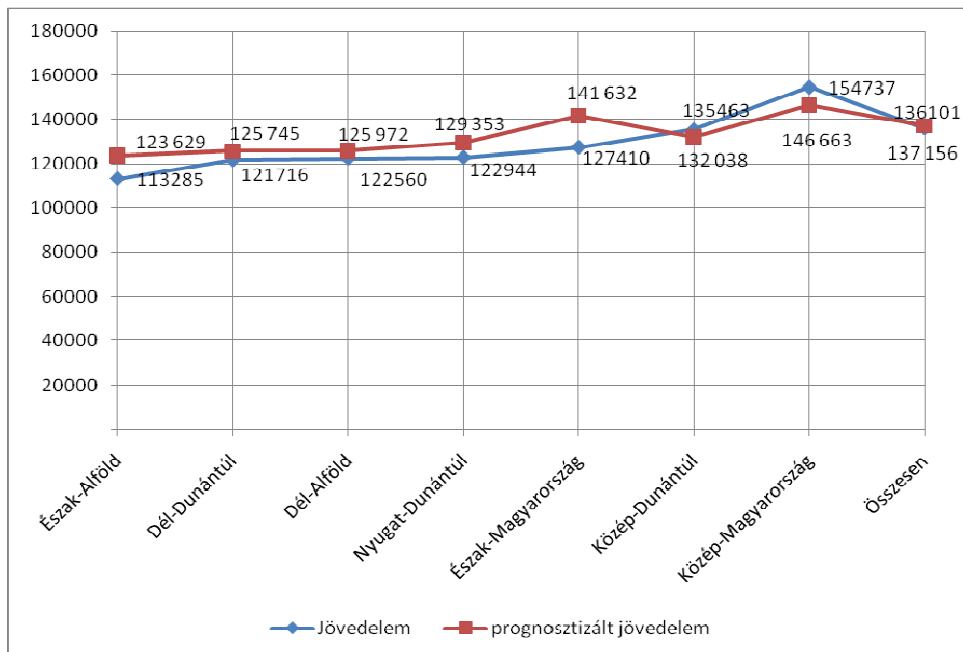
11. ábra. A havi nettó átlagjövedelmek valós és prognosztizált mértéke képzési területi bontásban



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

A jövedelmi várakozások és valós frissdiplomás keresetek közötti eltérések a felsőoktatási intézmény régiója szerinti bontásban (12. ábra) 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-magyarországi Régió végzettjei az átlagnál lényegesen kedvezőbb helyzetben vannak, és ez visszatükröződik a hallgatói jövedelmi várakozásokban is.

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

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 háttér-tényezők elemzéseinek egy része a becslések pontosságát meghatározó jellemzőkre fókuszál, hangsúlyozva egyebek mellett a várakozások bevalásának a majdani munkaerő-piaci elégedettségben, produktivásban játszott szerepét (Carvajal et al., 2000). A várakozások illeszkedésének feltárása fontos (akár oktatáspolitikai) kérdésekre adhat 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 túlértékelésére. A várankozásokat alakító tényezők feltárásban egyébként a nemi különbségek hatása az egyik leggyakoribb gyakori vizsgálati téma. Blau - Ferber (1990) személyes jövedelemre vonatkozó várankozásokat elemzett a gazdasági képzés résztvevői körében, kimutatva a nők (az induláskor hasonló) fizetési prognózisainak időbeni folyamatos csökkenését a férfiak várankozásához képest. A diplomához kötődő várankozások a férfiak és nők esetében a jövedelmen kívüli szférákban (karrier-tervek, biztonsággra-törekvés stb.) is erős eltérést mutatnak (Veroszta, 2010a). Chevalier (2006) a nők eltérő várankozásait és a tényleges jövedelmi eltérések kapcsolatát feltárva mutatja be érzéketesen ezt az összefüggést. A hallgatók által prognosztizált jövedelmeket az általunk is elemzett kutatási adatbázison vizsgálva Papszt (2010) a településtípus hatását azonosította, ezen belül is a fővárosi lakóhely szignifikáns várankozás-növelő szerepét. A jövedelmi várankozásokban a társadalmi háttér hatását vizsgálva Delaney és munkatársai (2010) a hátrányosabb társadalmi-gazdasági rétegekből származó hallgatók alacsonyabb várt jövedelmi szintjét találta. Gunderson és Krashinsky (2009) a jövedelmi várankozásokat alakító tényezők közül a képzési területi különbségek és a időbeliség becslésekre gyakorolt hatását mutatták ki.

A fentiekben épp csak érzékeltetett gazdag irodalmi háttér is jelzi a várankozásokat 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 várankozások és a valós frissdiplomás jövedelmek vonatkozásában. A két adatbázison párhuzamosan végzett regressziós elemzés célja érzékeltetni a várankozások és a realizált jövedelmek eltérő mozgatórugóit, különböző természetét, ezzel egyben rávilágítani 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 képző intézmény régióját emeltük be a két modellbe, a Közép-magyarországi Régió intézményeihez kötődő hallgatói jogviszony, avagy az ott szerzett diploma formájában. Másik bevont háttér-változónk a foglalkoztatás tervezett, illetve megvalósult szférájára vonatkozik, külön kezelve a magánszféra kisebb és nagyobb vállalatait (a közszférát tekintve referenciának). Ugyancsak beépítettük a modellekbe a hallgatók/végzetek 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 várankozások 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.

A két modell eredményeit áttekintve azt látjuk, hogy az intézményi régió hatása a jövedelmek várt és tényleges szintjére egyaránt szignifikáns, a Közép-magyarországi 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 nőknél 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.

**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-középvállalatánál tervez munkavállalást (ref. közszféra)	,028*	magánszféra kis-középvállalatánál dolgozik (ref. közszféra)	,192**
Férfi	,094**	Férfi	,049
Agrár területen tanul (ref. műszaki)	-,165**	Agrár területen végzett (ref. műszaki)	-,054*

Várt jövedelem		Tényleges jövedelem	
Háttértényező	Beta	Háttértényező	Beta
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 egészségügyi területen tanul (ref. műszaki)	-,215**	Orvos- és egészségügyi 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

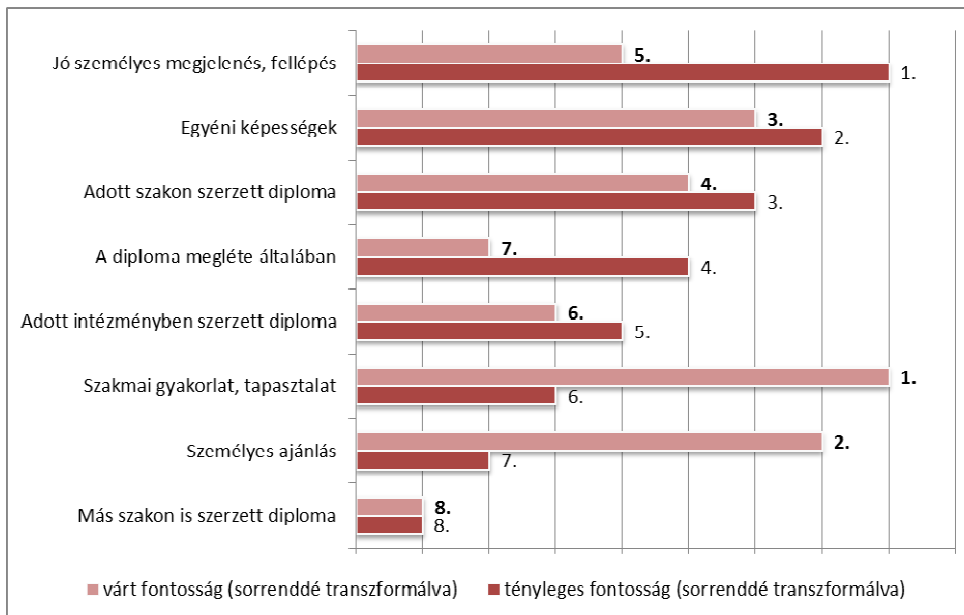
*0,05 kritériumszint mellett szignifikáns kapcsolat

**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 valós 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 (13. ábra). 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 kapcsolatrendszerét hiszik, a személyes jellemzőknek kisebb fontosságot tulajdonítva.

**13. ábra. A munka-találás 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

Összegzés

Tanulmányunkban érzékeltettük a Közép-magyarországi Régió, mint felsőoktatási képzési helyszín centrális jellegét és országos szintű dominanciáját. Láthattuk ugyanakkor azt is, hogy a képzési régió a munkaerő-piaci bevalás, sikeresség számos tényezőjében lényeges tényező, 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. Láthattuk, 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 talán újabb támpontokat adhat gondolkodásunknak, amikor a pályaválasztás és munkaerő-piaci esélyek közti látszólagos ellentétekkel találkozunk.

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 háttér-struktúrák jobban meghatározzák.

A várakozások elemzésének elvontabb mondanivalója talán az lehet, hogy – esetünkben 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 teljesítmény mérés tisztán munkaerő-piaci visszajelzések mellett létező egyéb szféráit.

Irodalom

Avery, C. – Kane, T.K. (2004): Student Perceptions of College Opportunities: The Boston COACH Program. In.: Hoxby, C.M. (eds.): College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay for It. University of Chicago Press

Becker, G. (1975): Human capital. A Theoretical and empirical analysis with special reference to education. Chicago, University of Chicago Press

Betts, J. R.(1996): What Do Students Know About Wages? Evidence from a Survey of Undergraduates. The Journal of Human Resources, 31.

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

Brunello, G.–Lucifora, C.–Winter-Ebmer, R. (2001): The Wage Expectations of European College Students. Iza Discussion Paper No.299.

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.

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

Delaney, L. – Harmons, C. – Redmond, C. (2010): Parental Education, Grade Attainment and Earnings Expectations Among University Students. UCD Geary Institute Discussion Paper Series, Dublin

Dominitz, J.–Manski, C. F. (1994): Eliciting Student Expectations of the Returns to Schooling. Institute for Research on Poverty Discussion Paper no. 1049-94

Galasi Péter – Varga Júlia (2005): Munkaerőpiac és oktatás, MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest

Gaszó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. Századvég 7.

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.

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.

Illés Iván (2003): Oktatási rendszer. In: Perczel György (szerk.): Magyarország társadalmi-gazdasági földrajza. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Horváth Tamás (2010): Diplomások területi elhelyezkedése Magyarországon. In.: Garai et. al. (szerk.): Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Hrubos Ildikó (2005): Budapest – egyetemi város. Educatio 2005/1.

Kasza Georgina - Kovács Benedek (2008): Honnan hová? A felsőoktatási felvételi jelentkezések területi jellegzetességei kilenc alapszak esetében (2006, 2007) In: Felsőoktatási Műhely 2008./1. 79-90.

Kiss János - Tagai Gergely - Telbisz Erzsébet (2008): A szürkeállomány területi különbségei katedrán innen és túl. Területi Statisztika 2008/5.

Kiss Paszkál (2008): Falusiak (és nem falusiak) a felsőfokú tanulmányaik kezdetén. Felsőoktatási Műhely, 2008/1.

Papszt Miklós (2010): Felsőoktatási hallgatók jövedelmi várakozásai. Felsőoktatási Műhely 2010/3.

Rechnitzer János (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. *Educatio* 2009/1

Rechnitzer János (2011): A felsőoktatás tere, a tér felsőoktatása. NFKK Füzetek 6. Magyar felsőoktatás 2010 – Konferencia dokumentumok. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio* 2000/1.

Salamin Géza (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.

Schomburg, H. - Teichler, U. (2006) Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht, Springer. Higher Education Dynamics, vol. 15.

Tacsir, E. (2010): Choosing a career in Science and Technology. UNU-MERIT Working Papers

Varga, J. (2001): Earnings Expectations and Higher Education Enrolment Decisions in Hungary. Budapest Working Papers on the Labour Market. BWP 2001/10.

Varga Júlia (2004): A munkaerőpiaci ismeretek és várakozások hatása a felsőfokú továbbtanulási döntésekre. In.: Varga J. (Szerk.): Munkaerőpiaci tükrök 2004. Középkép. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont; Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest

Veroszta Zsuzsanna (2010a): A diplomás foglalkoztathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. *Educatio* 2010/3

Veroszta Zsuzsanna (2010b): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In.: Garai et. al. (szerk.): Frissdiplomások 2010. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.*

Wolter, S. C.(2000): Wage Expectations: A Comparison of Swiss and US Students. *Kyklos*, Vol. 53.

Berács József

Nemzetközi (export) piacorientáció a felsőoktatásban: nemzetköziesedés 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 (diákok), 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. Kutatásunkban a piacorientáció fogalmköréből kiindulva vizsgáljuk a nemzetköziesedést a felsőoktatásban. Azt vélelmezzük, hogy a nemzetközi piacorientáció erősíti a felsőoktatás versenyképességét.

Bevezetés

A címben jelzett kulcsfogalmak, témakörök kutatásának koncepcionális (filozófiai) és operacionalizálási (módszertani) kérdéseit próbálom egyfajta rendszerszemléletben felvetni. Három kulcsfogalom, mint egyfajta triász köré szervezem a gondolataimat:

Piac – Nemzetköziség – Felsőoktatás

Mindhárom fogalomnak, szakterületnek megvannak a törvényszerűségei, érintettjei. Mindhárom 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. Hiába élünk mindnyájan ebben a piacgazdaságban, mégis egészen másképp látjuk ugyanazt. Miként Kornai egész életműve egy „hiány – többlet”, vagy „pozitív – normatív” dichotómiában láttatja az egész gazdaságot (Kornai 2011), mások, a főáramlat képviselői meg 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”.

A **nemzetköziség** a történelemben a hatalomhoz, a birodalmakhoz, a *hadserghez*, 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. Közben elkezdődik egy másik trend, az információ, a tudás középpontba állítása, amely 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 népesek. Így csak idő kérdése, hogy mikor veszi át a szerepet Kína, India és más, nagy lakosságszámmal rendelkező nemzet.

A **felsőoktatás** igazi kiteljesedése globális szinten a 21. század második felére tehető. Amerika versenyképessége 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 *hadsergszervezéshez*, 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. 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.).

A nemzetközi piacorientáció kutatásról

A TÁMOP projekt keretében folyó kutatás, amelynek címe a "Nemzetközi piacorientáció a felsőoktatásban", része egy hosszabb távra szóló kutatásnak, amely a felsőoktatás egészének nemzetközi gazdasági, piaci, marketing aspektusait szeretné rendszerszinten megragadni. Kiindulási pontja pedig az a közgazdasági logika, amely a gazdasági szereplők inputjait és outputjait, nemzetközi összefüggésben az exportját és az importját állítja szembe. Amennyiben a tudás hordozói a tanárok és a diákok, 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 1. táblázat oszlopai ezt jelenítik meg. Mindezek a területek vizsgálhatók hierarchikusan is, amit a táblázat 10 sora jelöl. (Részletesebb kifejtését a tudásexport vonatkozásában Berács (2008) adja.)

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

Hierarchikus szintek	Diák-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 diák, tanár, vagy egy tankönyv útja is leképezhető pénzügyi kategóriákkal a nemzetközi piacon. Természetesen nem egyszerű ennek megvalósítása, és sok kutatásra van szükség, amelyhez jelen tanulmányunkkal is szeretnénk hozzájárulni.

Jogosan tehető fel a kérdés, hogy miért van szükség nemzetköziesedésre, kinek jó ez? Mindnyájunknak megvannak a válaszai, mint pl. a közgazdászoké, akik 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 mikro szinten milyen célkitűzések fogalmazhatók meg. Miután a társaság kiemelten a diákok mobilitásával foglalkozik, ezért a célok megvalósítását szolgáló eszközök/stratégiák, valamint a nemzetköziesedés eredményei is ebben a relációban jelennek meg (2. táblázat). *Feltételezzük, 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 orvostudományban már mind a négy magyar egyetemen meghaladja a külföldi hallgatók aránya az 50%-ot. Kell-e ezt még tovább növelni? Véleményünk szerint ezzel a kérdéssel is kell majd foglalkozni, de egyelőre a cél a nemzetköziség mérése, illetve a nálunk tapasztalt, fejlett országokhoz viszonyítva alacsony szintnek az emelése.

2. táblázat. A nemzetköziesedés motivációi és stratégiái

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

Forrás: van Gaalen (2009), 11. old.

A piacorientáció kutatásáról

A piacorientáció mint köznapi kifejezés, mind a közgazdászok, mind a marketing szakemberek által sűrűn használt fogalom. Leggyakrabban a piacnak, mint a gazdaság sajátos koordinációs mechanizmusának a piaci szereplők által történő figyelembe vételét

jelenti. Nagyon laza fogalom, minthogy a piac maga is nagyon összetett fogalom, így mindenki sajátosan értelmezheti, hogy mit is ért alatta. 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, Deshpande-Webster) is reagált, akiknek a kutatása meghatározta a következő két évtized kutatásait. 2004/2005-ben, 15 év után születtek olyan összegző, un. meta-elemzések, amelyek lezártak egy szakaszt, és ezután új irányt vehet a kutatás.

A piacorientáció jelzett marketing szerzői az üzleti szférában vizsgálódva, mint **vállalati kultúrát**, attitűdöt, vezetési szemléletet írták le a fogalmat. Ebben az irányban tovább lépve, kutatásunk egyik iránya empirikus, kérdőíves felmérést végez felsőoktatási vezetők körében. (Lásd Nagy Gábor és Berács József tanulmányát ugyanebben a kötetben.)

Jelen tanulmány 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 hallgatószám, a tanárok és egyéb alkalmazottak száma. Elsődlegesen természetbeni számbavétel jelenik meg, de utána sokféle jellemzés lehetséges. Vannak állapotot (stock) és változást, folyamatot, időszakot leíró (flow) mutatók. A hallgatókat mindkét mutatóval lehet jellemezni, míg a kutatási eredményt csak valamilyen időszakra (legalább 1 év, de inkább 5, 10 év, vagy egy egész életpályára) vonatkozóan lehet megítélni.

Kapcsolódás az európai egyetemek osztályozását szolgáló indikátor rendszerhez

A TÁMOP projekt keretében a felsőoktatás sokféleségével foglalkozó kutatás az európai U-Map modell hazai adaptálását próbálta ki (lásd e kötetben Hrubos Ildikó valamint Horváth Ákos tanulmányát). Témánk szempontjából fontos megjegyezni, hogy a U-Map beemelte a nemzetközi orientációt, mint önálló dimenziót a felsőoktatási intézmények feltérképezési rendszerébe. Ezzel az oktatás, a kutatás, a tudástranszfer, és a regionális elkötelezettség mellett megjelent, 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).

A U-Map modellben az intézmények tevékenységének egy-egy dimenzióját néhány kiemelt mutatóval jellemzik, olyanokkal, amelyek egyfelől tömören jellemzik az adott dimenziót, másfelől az adatok is rendelkezésre állnak. A hazai modellben a következő indikátorok szerepelnek:

- E/1 A külföldi, **fokozatszerző** hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat (%)

- E/2 A **csereprogramok** keretében **beérkező** hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat (%)
- E/3 A **csereprogramok** keretében **kiutazó** hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat (%)
- E/4 Külföldiek aránya az **akadémiai stábon** belül (%)
- E/5 **Külföldön tartózkodók** aránya a kutatókon belül (%)
- E/6 A **nemzetközi bevételek** aránya a teljes **K+F** bevételen belül (%)

Amennyiben nem az intézményi tevékenységek egészét vizsgáljuk, és célunk nem a nagyobb intézményi csoportok megragadása, 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? Korábbi kutatásainkban (Berács – Malota - Zsótér 2010) a diplomát nyújtó képzésen tanuló külföldi hallgatók vonatkozásában számos ilyen kérdésre adtunk választ. (Ebben a tanulmányban az E/2 és az E/3 indikátorok Erasmus csereprogram keretében megfigyelhető értékeit tekintjük majd át, kiegészítve a tanárok és alkalmazottak mobilitási adataival.)

Tulajdonképpen a U-Map modell további indikátorai is jelentős részben vizsgálhatók nemzetközi kitekintésben, még akkor is ha az egyes indikátorok értékei sok intézmény esetében nullát, vagy nulla közeli értéket vesznek fel. Az alábbi indikátoroknál például kézenfekvő a nemzetközi metszet megjelenítése.

- 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/2N, B/3N, B/4N, 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. A célunk, hogy ezeket az információ-forrásokat összegyűjtsük és

rendszeressé. A következő lépés lehet ezek elemzése és stratégiai döntések meghozatalát segítő javaslatok megfogalmazása.

A nemzetközi piacorientáció

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 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.

Jelen kutatásunkban, csupán néhány területre kiterjedően, objektív statisztikai adatokra támaszkodva írjuk le a folyamatokat. Megpróbáljuk rendszerezni azokat az információs forrásokat, amelyek már most is rendelkezésre állnak, és amelyekből kutató munkával további hasznos információk nyerhetők. A TEMPUS Közalapítvány (TKA) támogatásával, a Bologna Füzetek sorozatban megjelent két tanulmányban részben ezt tettük. (Berács - Hubert - Nagy 2009) (Berács - Malota - Zsótér 2010)

Mobilitás

A legrészletesebb adatokkal az ERASMUS program keretében történő hallgatói, tanári és adminisztratív dolgozói mobilitást illetően rendelkezünk. Ez az a terület, amit a programban résztvevő 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 százalékának kell külföldi tanulmányi vagy képzési tapasztalatokkal rendelkeznie.”

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

Ha minden igaz, akkor ez a szám meg fog jelenni a magyar felsőoktatási törvény koncepciójában is, mint a Nemzeti Felsőoktatási Térség (NFT) egyik elvárt jellemzője. Ha rápillantunk az 1. mellékletre, akkor látjuk, hogy ez nem is olyan ambiciózus cél, hiszen csak az ERASMUS révén már a 8% tájékán vagyunk. A kiutazó hallgatók száma (4057)

azonban kb. 35%-kal meghaladja a beutazó hallgatókét (2478) a 2008/2009-es tanévben (3. 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.

Itt most csak a hallgatói mobilitást vizsgálva, 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 résztvevő 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 nálunk. Küldő országgént azonban csak 7-szer több hallgatót küld, míg fogadóként 9-szer több hallgatót fogad. Ez azt jelenti, hogy a „kereskedelmi forgalomban” nagyjából lakosság arányosan 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 orvos képzésben viszont sok német tanul nálunk. Ezek szerint ennek nincs pozitív hatása a csereprogramokra.

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

Küldő ország	Fogadó ország			Összes %
	Magyar	Német	Összes	
Magyar		954	4 057	2,0
Német	388		27 894	14,0
Összes	2 478	21 939	198 568	100,0
Összes %	1,2	11,0	100,0	

Forrás: Tempus Közalapítvány

Az Erasmus csereprogram 1987-ben indult Európában, és hazánk 1998-ban csatlakozott hozzá. A 2009/2010-es tanévig bezárólag 2.278.400 hallgató vett benne részt, közöttük 30.050 magyar diák (1,3%). Miután a diákok többsége egy szemeszter től külföldön, ezért a 30.050 félévet a 6 féléves alapképzésre átszámítva azt is mondhatjuk,

hogy mindezidáig 5.000 alapidiplomával egyenértékű képzéshez jutottunk az Erasmus révén.

Tudományos kutatás

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, jóllehet az akadémiai világ egy része kételkedéssel fogadja ezeket a számokat. Véleményünk szerint sok más indikátor mellett, ennek is helye van általában a kutatás, de kiemelten a kutatások nemzetközi „értékesítése” szempontjából. Az Erasmus mobilitáshoz hasonló adatbázissal rendelkezünk, amelynek egy egyetemekre és tudományterületekre lebontott, idősoros elemzésére 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: MTA (18 526), Semmelweis Orvostudományi 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 Közép-európai Egyetem a 668 publikációval, már évente 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 is érdemes őket külön is vizsgálni, miként tettük a TKA 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 a doktori iskolákra 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 impakt faktoros cikkeiket.

Az Erasmus programban megvalósuló magyar diák, tanár és személyzeti mobilitás bemutatása

Miután az Erasmus program központi támogatást kap, ezért ennek nyilvántartása példamutató. Nagyon szerteágazó elemzésre ad lehetőséget az összes érintett ország, amelyek közül korábban röviden Németországot említettük. A következőkben a magyar adatokat mutatjuk be röviden, a 2-9. számú mellékletekben szereplő ábrák és táblázatok alapján.

Az 1998-ban induló *hallgatói mobilitásban*, az első években csak a harmadát fogadtuk a kiutazó hallgatóknak (2. melléklet), jelezve, hogy nem vagyunk 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 hallgató (átlagosan 1 szemeszteres tartózkodást feltételezve) **2070 hallgató-évnvi oktatási szolgáltatást** vett igénybe külföldön.

Az *oktatói mobilitás* terén kiegyensúlyozott forgalom valósult meg, érvényesült a kölcsönösség, az utóbbi két esztendő magyar kiutazói többletével. Az évi 900 fős létszám 1 hetes átlagos oktatási időtartamából kiindulva, 15 hetes szemesztereket feltételezve, évente már **30 tanár-év 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 kutatásban (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.

Az Erasmus *személyzeti mobilitás* később indult és alacsonyabb intenzitású, mint a diák és a tanár kiutazás. A 2009/2010-es tanévben kiutazó 284 fő 46 hetes éves munkaidejével számolva kb. **6 személyzet-év munkaidőt** töltött külföldön.

Annak megítéléséhez, hogy a fenti számok magasak, vagy alacsonyak, a főállásban foglalkoztatott létszám adatok arányában való kifejezéssel lehet közelebb jutni. Ezt az arányszámot nevezhetjük az Erasmus programok *nemzetköziesedési kitettségi mutatójának* (egy kicsit a bankszektorban manapság elhíresült „deviza-kitettségi mutató mintájára). Ekkor a 2009/2010-es tanévben tanuló 242.701 nappali hallgatóhoz a 127.630 részdíjs létszám felét hozzáadva (a pénzügyi normatíváknál használatos logikát követve, Polónyi:2009 alapján is) jutunk a **306.516 fős teljes idős** (nappali hallgatókkal ekvivalens) létszámhoz. Itt nem részletezett durva számítás alapján (Jobbágy (2009) BME-re 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 nemzetközi-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 ilyen figyelmet várhatunk el átlagosan az érintettektől.

**4. 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

Milyen stratégiai célok rendelkeznek az Erasmus által biztosított nemzetköziesedéshez? Például az, hogy bizonyos országok felé tereljük a magyar hallgatókat, illetve bizonyos országokból ösztönözzük a beutazást. (Az 5-6. számú mellékletek részletesen bemutatják, hogy az elmúlt 12 évben hány kiutazó és beutazó hallgató volt a rendszerben az érintett 30 országba, illetve országból.) A 4. táblázatban foglaltuk össze az egész időszak alapján *legnagyobb 10 célországot*. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy az elmúlt néhány esztendőben új irányzatok is kezdenek kialakulni. Így pl. *megnőtt Lengyelország, Portugália, Törökország és Svédország vonzereje*. Miután a periódus elejéhez képest megduplázódott az érintett országok száma, ezért a 10 országot átfogó koncentrációs mutató a 2000/2001-es tanév 90%-os értékéhez képest az egész időszakra vetítve kisebb, 84%. Vizsgálható lenne, hogy ezek az arányok milyen mértékben vannak összhangban az illető országokkal gazdasági, kulturális, politikai, tudományos, technológiai és egyéb területeken.

**5. táblázat. Erasmus beutazó hallgatók 1998-2009 között,
a 10 legnagyobb küldő ország szerint**

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

A Magyarországra érkező hallgatók országok szerinti megoszlását vizsgálva (6. számú melléklet) azt tapasztaljuk, hogy az első négy ország (5. táblázat) megegyezik a kiutazó hallgatók rangsorával. Ezután azonban nagyobb változatosságot tapasztalhatunk az egész időszak egészére, de különösen az elmúlt évekre vonatkozóan. A legszembetűnőbb 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 rendelkeznek 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.

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 tanulmányunk terjedelmén. A probléma érzékeltetésére a 7. számú mellékletben megadjuk a kiutazó Erasmus hallgatók elmúlt 12 évben tapasztalt intézményi adatait. Az elemzés számára a 6. táblázatban rangsoroltuk a 15 legnagyobb intézményt.

A felsőoktatási intézmények tudományos teljesítménye alapján besorolt *kutató egyetemek* (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Semmelweis Egyetem) ebben a 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 kutató egyetemek mutatnak jobb helyezést, jóllehet szórással. Az 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 is bekerülne a top 15-be, kiszorítva onnan a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemet és a Széchenyi István Egyetemet.

A számok mögé nézve először is az kérdés merül fel, hogy milyen *szakterületek* vannak nagyobb arányban reprezentálva a diákcserében? Miként a 8. számú melléklet kördiagramjából látszik, a társadalomtudományok, az üzleti és a jogi képzés 47%-ot fed le, magyarázatot adva arra is, hogy miért a BGF és a KJF főiskolák kerültek be a top 15-be. A népszerű turizmus szakok hallgatói számára követelményként is elő lehetne írni a külföldi tanulmányokat. A második helyen a bölcsészettudományok és a művészetek állnak, és csak ezt követik a műszaki tudományok. Az egészségügyi ágazatok alacsony aránya (4%) talán azért meglepő, mert az orvosi képzések adják a fizetős külföldi hallgatók 80%-át. Az egyetemek bevételre koncentráló stratégiája azonban nem engedi érvényesülni a nemzetköziesedés szempontjából kiaknázható szinergiákat. Sőt, ismerve a végzett orvosok ország-elhagyási 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.

Az egyetemi tanulmányok mellett az Erasmus lehetőséget nyújt arra is, hogy a hallgatók *szakmai gyakorlatot* szerezzenek külföldön. A 2009/2010-es tanévben mintegy 600 fő dolgozott 15 országban ilyen konstrukcióban. A 9. számú mellékletből az is kiderül, hogy dinamikusán nőtt ez a terület és elsősorban Németországba, Spanyolországba, Egyesült Királyságba, Ausztriába és Olaszországba utaztak ilyen céllal hallgatóink

6. táblázat. Kiutazó Erasmus hallgatók intézményi rangsora az 1998-2009-es évek alapján

Rangsor	Intézmény	2000/2001	2009/2010	1998/1999- 2009/2010
1.	Eötvös Loránd Tudományegyetem	212	516	3 573
2.	Pécsi Tudományegyetem	284	377	3 253
3.	Budapesti Corvinus Egyetem	132	459	2 929
4.	Szegedi Tudományegyetem	149	343	2 589
5.	Debreceni Egyetem	186	308	2 250
6.	Budapesti Gazdasági Főiskola	157	238	1 923
7.	Budapesti Műszaki Egyetem	119	255	1 833
8.	Szent István Egyetem	130	124	1 110
9.	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	49	158	979
10.	Óbudai Egyetem	69	103	870
11.	Semmelweis Egyetem	58	106	782
12.	Pannon Egyetem	74	86	773
13.	Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	74	68	743
14.	Miskolci Egyetem	46	106	669
15.	Széchenyi István 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

Felsőoktatási intézményi megfelelés

Minden olyan mutató, amely az 1. táblázat akármelyik szintjén is készül, alkalmas arra, hogy intézményi szinten is elemezzük, miként tettük ezt ezen tanulmányban is. A nemzetköziesedés célkitűzései (2. táblázat) alapján is lehet tájékozódni arról, hogy miként is jelennek meg az egyetemek szervezeten a nemzetközi piacon. A TKA megbízásából folytatott kutatásban (Berács – Hubert – Nagy 2009) az intézményfejlesztési terveket, valamint az angol nyelvű honlapokat is értékeltük sok fenti mutató alapján.

Stratégiai szempontból az egyik legfontosabb kiindulási pont, hogy megjelenik-e a nemzetköziség az intézmény *küldetésében*, víziójában. További kérdés, hogy milyen nemzetközi akkreditációnak felel meg az intézmény. Az üzleti tudományok terén ilyen pl. az amerikai AACSB, vagy az európai EFMD által odaítélt Equis, vagy EPAS minősítés.

További szempont, hogy a nemzetközi rangsorokban (AWRU, Financial Times, THES, Webometrics) milyen helyet foglal el az intézmény. Ezekben általában megjelennek olyan paraméterek, mint külföldi hallgatói arány, vagy külföldi oktatók aránya, stb. Ezeknek való megfelelés az intézményi vezetéstől komoly erőfeszítéseket követel. Lássunk két rövid példát, egy konferencián elhangzott előadás alapján arról, hogy milyen súlypontokat lát egy angol és egy orosz egyetem.

A *Nottinghami Egyetem* nemzetköziesedési stratégiája a következő súlypontokat fogalmazza meg:

- ő álljon legközelebb Angliában ahhoz, hogy igazi globális egyetem legyen
- egyedi a nemzetközi elérhetőség alapján
- régi hagyományokkal rendelkezik a nemzetközi tanárok és diákok vonatkozásában
- 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). Ezen felül közel 1000 hallgatót küldenek külföldre részképzésre. Egyetlen intézmény, amelynek két külföldi Campusa is van Kínában és 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 megmérettetésre
- 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 (nagy hatalomtól nehezen elvárható) felismerést, hogy 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 1995-ben először elkészített teljes idős menedzsment mesterképzések 25 fős rangsorában, egyedül Kelet-Közép Európából, a BCE szerepelt az előkelő 23. helyen. Aki tisztában volt a rangsor készítés piacával, 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 Budapesti

Corvinus Egyetem 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 mérik az intézményeket. A 16 indikátorból 6 indikátor, 37 %-os összszűlyal, 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.

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

Intézmény Rangsor	Nemzetközi Tanár arány (5%)	Nemzetközi Diák arány (5%)	Nemzetközi Tagok aránya Igazgatóság (2%)	Nemzetközi Mobilitás értékelése rangsor (10%)	Nemzetközi kurzus tapasztalat 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

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 kutatás orientált Manheimi Egyetem, valamint egy magániskola mellett csak a Lipcsei Egyetem került fel a top 65-be. A volt kelet-német (szocialista) Lipcse mellett azonban ott van az 50. és az 52. helyen a CEMS-be a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem (a Budapesti Corvinus Egyetem jogelődje) után felvételt nyert Varsói és Prágai Közgazdasági Egyetem is. Emellett megjelent a rangsorban az előkelő 35. helyen a lengyel Kozminski magánegyetem is. Ez azt jelenti, hogy van lehetőség a Közép-Kelet Európa 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 meg 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 10 év változásaiban a BCE feltehetően nem kellően tudott helyt állni

További kutatás

A koncepcionális kérdések tisztázása és a piaci információk alapján végzett elemzések után most a további munka során mindkét területen tovább szeretnénk lépni. Keressük azokat a *természetes mértékegységgel, munkaidővel és pénzzel kifejezhető mutatókat*, amelyek alapján reálisabban meg tudjuk ítélni egy-egy vizsgálati egység (1. táblázat) nemzetköziesedését, abból a feltételezésből kiindulva, hogy a nemzetköziesedés magasabb foka sok szempontból is JÓ (GOOD) jóság, ha közgazdasági kifejezéssel akarjuk jellemezni. Olyan, amire érdemes erőfeszítést, pénzt, időt fordítani.

Irodalom

Berács József (2008) Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés, *Competitio*, 7(2), p. 35-48.

Berács József - Hubert József - Nagy Gábor (2009) *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 1.* Bologna Füzetek 3, Tempus Közalapítvány, Budapest

Berács József – Malota Erzsébert – Zsótér Boglárka (2010) *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2.* Bologna Füzetek 8, Tempus Közalapítvány, Budapest

Bhandari, R. – Laughlin, Sh. (2009) *Higher Education on the Move: New Developments of Global Mobility*, Institute of International Education, New York

Jobbágy Ákos (2009) Tömegképzés és elitképzés a magyar felsőoktatásban. In: Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.) (2009) „*Magyar Felsőoktatás 2008*” *Konferencia Előadások*, BCE-NFKK Füzetek 1., Budapest p. 88-112.

Kampis György – Soós Sándor – Gulyás László (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

Kornai János (2011) *Gondolatok a kapitalizmusról.* Akadémiai Kiadó, Budapest

Polónyi István (2009) A magyar felsőoktatás finanszírozása a korai 2000-es években. In: Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.) (2009) „*Magyar Felsőoktatás 2008*” *Konferencia Előadások*, BCE-NFKK Füzetek 1. Budapest p. 88-112.

L. Rédei Mária (2009): *A tanulmányi célú mozgás.* REG-INFO Kft, Budapest

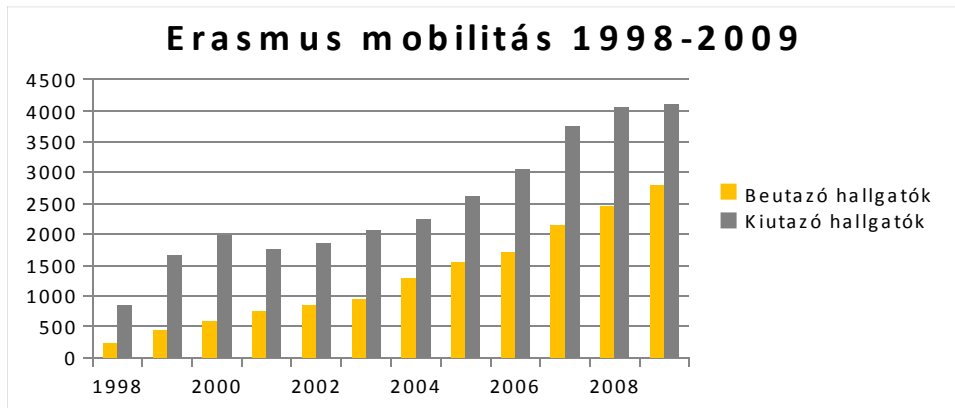
Van Galen, A. (Ed.) (2010): *Internationalisation and Quality Assurance*, EAIE Professional Development Series for International Educators 4, EAIE, Amsterdam

1. melléklet. Kiutazó Erasmus hallgatók a végzett hallgatók arányában

Év	Végzettek száma	Erasmus hallgatók	Végzettek %
1998	38609	856	2,22
1999	42351	1624	3,83
2000	46978	2001	4,26
2001	47536	1734	3,65
2002	50505	1829	3,62
2003	52812	2058	3,90
2004	53514	2315	4,33
2005	57162	2669	4,67
2006	53114	3031	5,71
2007	51458	3736	7,26
2008	49190	4057	8,25
2009	53301	4140	7,77
...			
2020	20,00

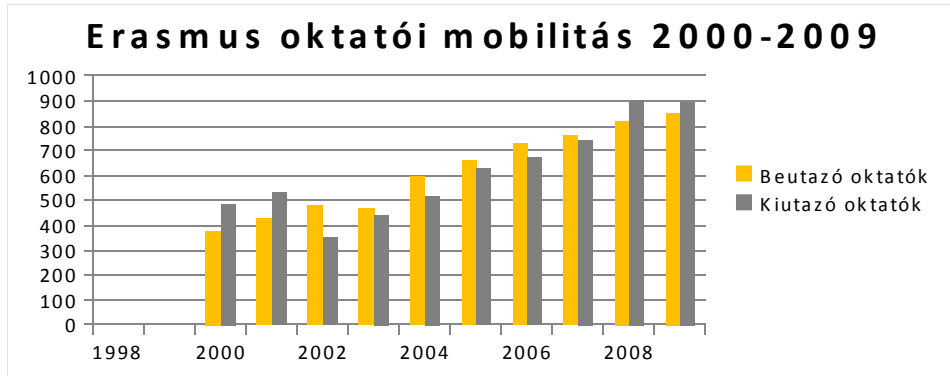
Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

2. melléklet. Erasmus hallgatói mobilitás 1998-2009 (trend)



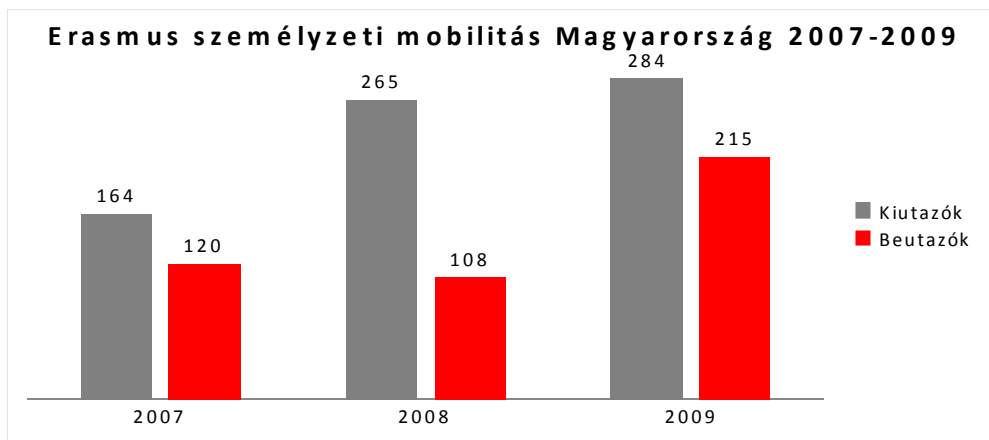
Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

3. melléklet. Erasmus oktatói mobilitás 1998-2009



Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

4. melléklet. Erasmus személyzeti mobilitás 2007-2009



Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

5. melléklet. Erasmus kiutazó hallgatók 1998-2009, célországok szerint

Célország	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Σ
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	2 001	1 734	1 829	2 058	2 315	2 669	3 028	3 735	4 057	4140	30046

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

6. melléklet. Erasmus beutazó hallgatók 1998-2009, küldő országok szerint

Küldő ország	1998/ 99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	Σ
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		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											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		7
Litvánia	0	0	0	0	0	0	8	11	33	47	63	162
Luxemburg											4	4
Málta											3	3
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

7. melléklet: Kiutazó Erasmus hallgatók intézményenként 1998-2009

Intézmény	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Σ
Állatorvostudományi Egyetem	7	5											12
Általános Vállalkozási Főiskola		4	5	3	2	4	3	5	5	20	19	11	81
Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem							5	6	5			4	20
Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola		3											3
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	10	11	10	5	4	6	4		9	20	23	28	130
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola	4	7											11
Berzsenyi Dániel Főiskola				22	20	17	25	42	39				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									16		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		61											61
Debreceni Református Hittudományi Egyetem								5	6	5	5	5	26
Dunaújvárosi Főiskola								12	14	11	13	13	63
Eötvös József Főiskola	17	17	14	12	9	12		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
Evangelikus Hittudományi Egyetem						2	2	2	4	4	4	4	22
Gábor Dénes Főiskola		3	6	5	4	6	6	6	2	5	5	5	53
Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem		2											2
Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája									8	15	12		35

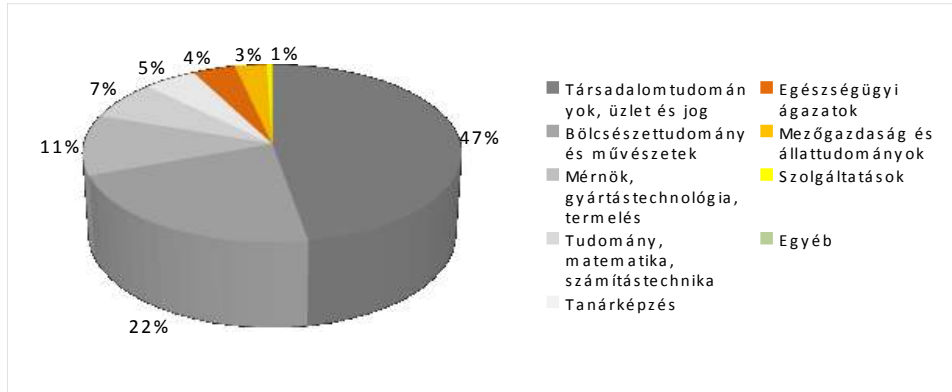
Intézmény	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Σ
IBS Nemzetközi Üzleti Főiskola					5	8	54	38	60	62	62	58	347
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola	6	15											21
Kaposvári Egyetem	9	16	18	15	10	11	15	19	22	30	16	14	195
Károli Gáspár Református Egyetem	10	20	27	24	21	26	23	31	33	38	48	51	352
Károly Róbert Főiskola									10	15	24	27	76
Kecskeméti Főiskola			16	18	19	19	17	22	23	25	29	29	217
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola	41	53											94
Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem	18	31											49
Kodolányi János Főiskola		12	18	12	14	20	26	43	47	82	92	102	468
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola	1	8	10	9	10	11	12	16	17	16	16	15	141
Könyvüipari Műszaki Főiskola		19											19
Közép-európai Egyetem								2	7	6	10	10	35
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	3		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 Főiskola						5	5	2	1	5	3	4	25
Magyar Testnevelési Egyetem	5	10											15
Miskolci Egyetem	24	33	46	35	39	39	44	53	64	86	100	106	669
Modern Üzleti Tudományok 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			13	14	12	20		24	35	50	57	49	274
Nyugat-magyarországi Egyetem		11	20	18	16	23		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											8
Pannon Egyetem	6	38	74	43	51	57	67	87	90	85	89	86	773
Pázmány Péter Katolikus Egyetem		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									11	25	34	26	96

NEMZETKÖZI (EXPORT) PIACORIENTÁCIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN: NEMZETKÖZIESEDÉS ÉS INTÉZMÉNYI MEGFELELÉS

Intézmény	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Σ
Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola										6	9	7	22
Sárospataki Református Teológiai Akadémia											3	2	5
Semmelweis Egyetem	12	54	58	47	63	56	96		88	101	101	106	782
Széchenyi István Egyetem	17	44	35	35	31	42	45	54	56	57	57	61	534
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							3	3	7	9	17	19	58
Szolnoki Főiskola					3	3	5	7	11	30	20	23	102
Tessedik Sámuel Főiskola	8	14	14	9	11	14	14		19	23			126
Tomori Pál Főiskola											3		3
Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola								1		2	2	2	7
Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola	4	8	10	8	6	6	8	7	10				67
Wesley János Lelkészképző Főiskola		4		3	8	1	4	2	3	2			27
Ybl Miklós Műszaki Főiskola	8	7											15
Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem												4	4
Zsigmond Király Főiskola								2	2	6	6	14	30
Összesen	856	1624	2001	1734	1829	2058	2315	2669	3031	3736	4057	4140	30050

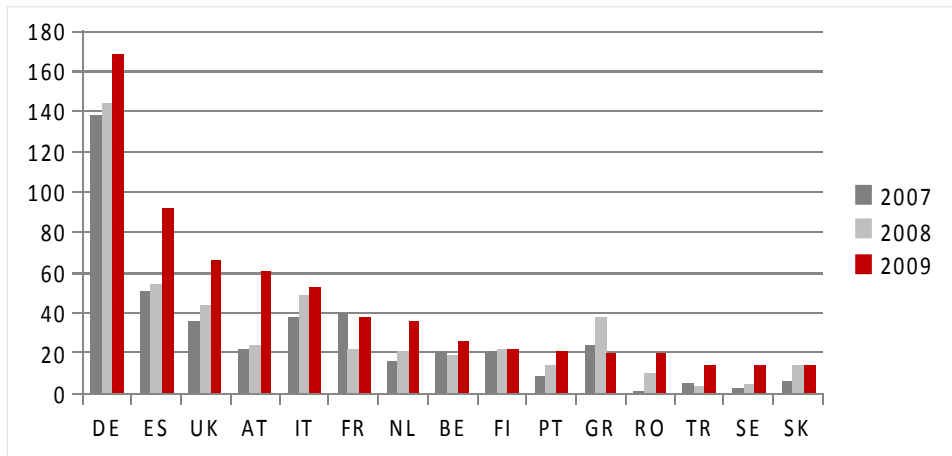
Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

8. melléklet. Hallgatói kiutazó mobilitás szakterület szerint 2009/2010 (kördiagram)



Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

9. melléklet. Hallgatói szakmai gyakorlatok 2007-2009, célországok szerint (trend)



Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

A felsőoktatás, mint export

A magyar felsőoktatási intézmények export piaci orientációjának előzményei és teljesítményre kifejtett hatása

A kutatás pozícionálása

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 marketing eszközt alkalmaznak a fogyasztók meggyőzése érdekében. A profit-orientált szervezetek mintájára, a non-profit szervezetek is felismerik marketing szerepüket, a kompetitív piacokon kidolgozott marketing elvek felé fordulnak és adaptálják azokat sajátos környezetüknek megfelelően.

A non-profit 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 azok igényeit és szükségleteit, működési folyamatait úgy szervezi, hogy értéket nyújtson vevőinek, külső tényezők befolyásolják működését, valamint olyan szervezatként funkcionál, mely 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. Azt inkább olyan célok vezérik, mint a szervezatként történő túlélés, 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, valamint számos felsőoktatási intézmény vezetője üzleti tapasztalatokkal is rendelkezik. Utóbbi ismeretében várható,

hogy a vezető egyetemek és a versenyszféra sikeres vállalatainak vezetői hasonló gondolkodásmóddal, értékrenddel és temperamentummal rendelkeznek, valamint hasonló vezetői gyakorlatot követnek, módszereket alkalmaznak, és vezetői stílusuk is nagy átfedést mutat. Slater és Narver (1994) megjegyzi, hogy a non-profit szektorban a szervezetek túlélése megfeleltethető a gazdálkodó szervezetek nyereségtermelő képességének.

Számos kutatás bizonyítja, hogy az *üzleti piacokon* sikeres vállalatok dolgozóit olyan értékek vezérik, melyek segítségével képesek figyelni a vállalat fogyasztóira és versenytársaira, a tágabb működési környezetben zajló változásokra és kihívásokra. E tényezőkről rendszerezett információkat gyűjtnek, azt megosztják a vállalat minden részlegével, továbbá közös válasszegoldást dolgoznak ki a felmerülő kihívásokra. Az ilyen kultúrával rendelkező vállalatokat a szakirodalom piacorientált vállalatoknak nevezi.

A versenypiacokon bevált piacorientációs üzleti gyakorlat a *felsőoktatási szektorban* egyaránt 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, mely végső soron a hallgatói piacokon meglévő piacrészesedés növelésében mutatkozik meg. (Hammond, Webster és Harmon 2006)

A nemzetközi piacokra betörni szándékozó vállalatok a hazai piacokon megfigyelt viszonyokhoz képest összetettebb (komplexebb) külső feltételekkel szembesülnek. Cadogan *et al.* (1999) ezt az export környezet összetettségével, a növekvő információszükséglettel, az információ hozzáférhetőségének nehézségeivel és azok minőségbeli változásával jellemzi. 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 export piacokon 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 export piacorientáció teljesítményre kifejtett hatását (Cadogan *et al.* 2001; Cadogan *et al.* 2002).

A TÁMOP 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 export piacorientáció a felsőoktatási intézmények teljesítményére. Kutatásunk továbbá kitér az export piacorientáció előzményeinek feltárására, mint például az export tapasztalatok, a nemzetköziesedés foka, az export koordináció, valamint a tágabb működési környezet hatásának vizsgálatára.

Tanulmányunk egy *kétlépcsős kutatási program első fázisát*, a szakirodalmi megalapozást, elméleti modell-alkotást, néhány hipotézis felállítását, valamint az empirikus (kérdőíves) vizsgálat előkészítését foglalja magában. Szerkezetileg a következőképpen épül fel. Első lépésben a piacorientáció, az export piacorientáció és a piacorientáció felsőoktatási ágazatban történő értelmezhetősége kapcsán megfogalmazódó gondolatokat ismertetjük, amit egy konceptuális keretbe foglalunk. Ezt követően elméleti gondolatokkal alátámasztjuk a konceptuális modellben felállított hipotéziseinket. Tanulmányunkat egy rövid összeggel zárjuk. A kutatás második fázisában kerül sor az egyetemi vezetők megkérdezésére, amely alapján tesztelhetjük, hogy a magyar felsőoktatásban mennyire érvényesülnek a fejlettebb piacgazdaságokban megjelenő irányzatok.

Piacorientáció a versenyszférában

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

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. Jaworski és Kohli (1990) felfogásában a piaci intelligencia létrehozása a piacorientáció első szakasza, és nem csupán a fogyasztókról származó információ begyűjtését, hanem egyéb tényezőkkel kapcsolatos adatgyűjtést is jelent, 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 magába 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 (fogyasztó-orientáció, versenytárs-orientáció valamint szervezeti egységek közötti koordináció) és két döntési kritériumból áll (hosszú távú nézőpont, jövedelmezőség). Ezen megközelítést kidolgozó Slater és Narver (1990) szerzőpáros a piacorientációt üzleti egységek szintjén vizsgálja, és azt állítja, utóbbi egy speciális szervezeti kultúra, mely segít a fogyasztói érték létrehozásához szükséges viselkedés kialakulásában.

Deshpandé, Farley és Webster (1993) felfogásában a fogyasztó-orientáció olyan hiedelmek összessége, mely 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 igényeik kielégítése céljából.

A fenti megközelítésekben érzékelhető a szerzők közötti definíciós különbség. Az említett koncepciók mégis rendelkeznek tartalmi értelemben közös jellemzőkkel, melynek 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).

Piacorientáció export környezetben

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, valamint azok, melyek rövidtávon realizálható eladásaira koncentrálnak. Az első csoportba tartozó vállalatok inkább jellemezhetőek a piacorientált viselkedéssel. Root (1987) a rövid távú export célok vezérelte vállalatokat a következő jelzőkkel illeti: 1) rövidtávú 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; továbbá 4) relatíve kevés figyelmet szentelnek a külföldi értékesítési csatornák kontrollálásának.

Ezzel szemben az export piacokra hosszú távú célokkal érkező vállalatok stratégiai célokkal rendelkeznek, az egyes piaci szegmentumok kialakítása előtt szisztematikus feltárják a külföldi piacok értékesítési potenciálját, valamint hajlandók termékeiket a külföldi piacokon megfigyelhető fogyasztói igények viszonylatában kialakítani (Kwon - H, 2000).

A piacorientáció irodalmában használatos – a fentiekben részletesen ismertetett – két legfontosabb skálát [Narver és Slater (1990) valamint Kohli és Jaworski (1993)] az általunk követett szerzőtársak integrálják, és empirikusan bizonyítják, hogy az így létrejövő mérőeszköz nemzetközi környezetben is használható (Diamantopoulos - Cadogan 1996). Ennek eredményeként az export piacorientáció 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) értelmében azonban nem változnak azzal, hogy azt egy új környezetbe ültetjük át. Konceptuális szinten, a piacorientációt alkotó tevékenységek export környezetben legalább akkora érvényességgel rendelkeznek, mint az otthoni piacokon folytatott piacorientációs gyakorlat (Cadogan *et al.* 2001). A kutatók megjegyzik, hogy egy export piacorientációs irányultságú vállalat a külföldi fogyasztók jelenlegi és jövőbeni szükségleteire, a külföldi piacokon megfigyelhető versenyre, továbbá egyéb exogén tényezőkre (szabályozásbeli illetve politikai változások) fokozottabban figyel, melyek meghatározzák külföldi piacain alakuló teljesítményét. Tudományos (skálatechnikai) szempontból értékelve: a koncepció nomologikus hálózatban elfoglalt helye nem változik, csak az export piacorientációt alkotó tevékenységek tartalmi jellemzői módosulnak a hazai piacokon folytatott vállalati gyakorlathoz képest.

Más szavakkal, azok a vállalatok, melyek az export piacokon piacorientált vállalatként viselkednek, éppúgy információt gyűjtenek tágabb működési környezetükről, megosztják azt a szervezet különböző részlegeivel, és válaszolnak a felmerülő piaci kihívásokra. A különbség abban ragadható meg, hogy egy export piacorientált vállalat az külföldi fogyasztók jelenlegi és jövőbeni fogyasztói igényeire, a vállalat export piacain folyó versenyre, valamint egyéb exogén tényezőkre (szabályozói és politikai értelemben történő változások) fókuszál, melyek befolyásolják a vállalatok export teljesítményét.

Az export környezet összetettsége, az információszükséglettel kapcsolatosan növekvő igények, valamint az export információ hozzáférhetőségével párosuló nehézségek és azok minőségében bekövetkező változások további kihívások elé állítják a vállalatokat az export piacorientációs irányultság kifejlesztése terén (Cadogan *et al.* 1999).

Piacorientáció a felsőoktatási ágazatban

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 értelmében a piacorientáció elméleti konstrukció 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, mely a versenyszférában működő vállalatokhoz hasonlóan teljesítménybeli növekedést eredményez. Voon (2006) egy szolgáltatás vezérelt piaci orientációs elméleti konstrukció létrehozását, és annak szolgáltatás-minőséggel kapcsolatos viszonyának feltárását tűzi ki célul. Kutatásának eredményei arról tanúskodnak, hogy a szolgáltatás alapú piacorientáció szignifikánsan pozitív kapcsolatban áll a szolgáltatás-minőséggel.

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 érintetteinek 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 diákok) toborzása, igényeinek kielégítése, valamint a velük kialakított kapcsolatok hosszú távú fenntartása és ápolása terén.

Tudásexport a felsőoktatásban

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 munkahely-közvetítéssel (Berács 2008).

Az oktatási tevékenység exportjába különböző oktatási formák tartoznak. Ide sorolhatók a 1) hazai diplomás képzésben részt vevő külföldi hallgatók, akik a szolgáltatásért cserébe tandíjat, költségvetési hozzájárulást fizetnek¹; 2) a külföldi

¹ A hazai diplomás képzésben részt vevő külföldi hallgatók csoportja további részhalmozokra bontható. Az első hallgatói alcsoportba azon diákok 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 részcsoporthoz olyan hallgatók tartoznak, akik az adott országban élnek vagy korábbi tanulmányaikat is ott végezték, de még nem rendelkeznek állampolgársággal (Berács 2008).

részképzésben itt tanuló hallgatók, akik nem diplomáért jönnek, de fizetnek az oktatásért; 3) valamint 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 export kategóriába 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 oktatás színvonalának nemzetközi jellegével kapcsolatosan, ha az egyetemen jelentős számú külföldi hallgató tanul. A 20. század élenjáró egyetemei teljes körű szolgáltatást nyújtó intézménnyé, egyetemi várossá (*campus*) váltak. Az 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).

Egy felsőoktatási intézmény nemzetköziesedésének legnyilvánvalóbb jele, ha ott megjelennek a külföldi hallgatók. Bár Teichler (2004) szerint világviszonylatban a külföldi hallgatók aránya nem haladja meg a 2 százalékot, Berács (2009) az országok közötti jelentős szóródásra és a növekvő trendre utal. Ausztráliában például 20 százalék körül van a külföldi hallgatók részaránya, az USA-ban, mely a legszámosabb külföldi hallgatói számmal rendelkezik, a 2009/2010-es tanévben 690.000 külföldi diák tanult, ami az összes hallgatói létszám 4,3 százalékát tette ki. Az EU-ban a külföldi hallgatók aránya meghaladja az 5 százalékot, ám a stratégiai cél a 10 százalék, melyet egyes országok (Ausztria) már most is elértek (Berács 2009).

Tanulmányunk a tudásexport hallgatói mobilitás komponensével foglalkozik behatóbban. Pontosabban azzal a kérdéssel, 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 teljesítmény céljainak elérésére. Éppen ezért az 1. táblázatban illusztrációképpen bemutatjuk, hogy milyen piacról is van szó. Hazánkban a felsőoktatásban részt vevő hallgatók száma (kivéve a nappali tagozatra járó hallgatókat) csökkenő tendenciát mutat az elmúlt öt esztendőben. Ezzel ellentétben a külföldi hallgatók száma és aránya egyenletesen növekedett, ezzel is jelezve kutatásunk relevanciáját.

1. táblázat. Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban

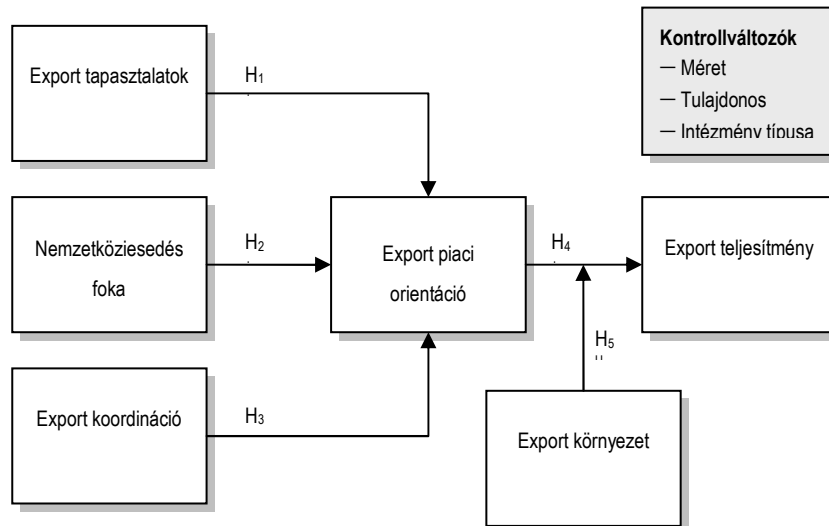
Megnevezés	Év			
	2005/2006	2006/2007	2008/2009	2009/2010
Összes hallgató (fő)	424 161	397 704	381 033	370 331
Ebből külföldi hallgató (fő)	14 491	15 459	16 916	18 154
Külföldi hallgató (%)	3,4	3,9	4,4	4,4
Nappali hallgató (fő)	231 482	231 482	242 928	242 701
Ebből külföldi hallgató (fő)	10 974	12 212	13 681	15 035
Külföldi hallgató (%)	4,7	5,0	5,6	6,2

Forrás: Berács (2010), 16. old., in Berács–Malota–Zsótér (2010)

Konceptuális modell

A tanulmányunk elején megfogalmazott összefüggéseket az 1. sz. ábrán bemutatott konceptuális modellel foglaltuk rendszerbe. A modell értelmében egy felsőoktatási intézmény export piacorientációs kultúrájának kialakulása függ az export tapasztalatok 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 export piacorientációja és annak export teljesítménye között. Feltételezhető továbbá, hogy az export piacorientáció teljesítményre kifejtett hatására a tágabb környezet is befolyással van. A fentebb leírt viszonyrendszer és az ehhez kapcsolódóan megfogalmazott hipotézisek az alábbi ábrán követhetők nyomon.

1. ábra Az export piacorientáció előzményei és annak teljesítményre kifejtett hatása a felsőoktatási ágazatban



Forrás: saját szerkesztés

Az ábrán feltüntetett öt hipotézis szerkezetileg három csoportra osztható. Az első három hipotézis a piaci orientáció előzményeihez kapcsolható. A negyedik hipotézis foglalkozik az export piaci 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. Tanulmányunk első fázisában 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.

Hipotézisek felállítása (1) – Az export piacorientáció előzményei

Számos oka lehet annak, ha egy vállalat export piaci irányultsága kialakul. Az export piacorientáció szakirodalmában a szerzők e tényezőket előzményként definiálják. Előzményként értelmezhető az export piacokon gyűjtött tapasztalat, a vállalat

nemzetköziesedésének foka, az export tevékenységek megfelelő koordinációja. További előzmény lehet a felső vezetők export piacorientáció melletti elköteleződése, a szervezet általános működési jellemzői vagy a dolgozók jutalmazási és képzési rendszere, melyek mind előidézhetik, támogathatják a vállalatok külföldi piacok felé történő nyitását. Az alábbiakban az export tapasztalatok, a nemzetköziesedés foka, valamint az export koordináció, mint előzmények felsőoktatási intézmények export piacorientációs magatartásának kialakulásában játszott szerepét ismertetjük.

Export tapasztalatok

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

Az export tapasztalat 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 kockázat csökkentésében 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) tovább menve azt állítja, hogy a tudás a tapasztalat függvénye, így előfordulhat, hogy egy fiatal vállalatnál a döntésekben kulcsszerepet játszó menedzserek nem képesek érzékelni a vállalat export piacain 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 export tevékenység 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, mely alapján a megfelelő válaszlépések kialakíthatók.

Egy felsőoktatási intézmény külföldi piacokkal kapcsolatosan kialakult tapasztalatai számos csatornán keresztül 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. 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 export piacorientációjával (lásd Cadogan *et al.* 2001; Cadogan *et al.* 2002), így az analógia alapján az alábbi hipotézis fogalmazható meg a felsőoktatási intézményekre vonatkozóan:

H1: Az export tapasztalatok pozitív kapcsolatba hozhatók a felsőoktatási intézmény export piaci tevékenységével.

Nemzetköziesedés foka

Tallman és Li (1996) értelmében a nemzetköziesedés foka egy többdimenziós (*multifaceted*) konstrukció, mely a vállalat export stratégiájának két vonatkozását ragadja meg: mérték (*scale*) és hatókör (*scope*). A nagyság azt fejezi ki, hogy az export piacon tevékenykedő vállalat export értékesítése az összes eladásból származó bevétel hány százalékát teszi ki, míg az export tevékenység hatóköre a földrajzilag kiszolgált régiók és piacok számosságát jelenti (Tallman–Li 1996). E két komponens a vállalatok nemzetközi diverzifikációs stratégiáját határozza meg, valamint a kettő együtt a vállalat nemzetköziesedésének fokát írja le. Értelemszerűen az olyan export vállalatok, 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, nemcsak stratégiájuk egy bizonyos komponensét változtatják meg (Cadogna *et al.* 2009). A nemzetköziesedés környezeti komplexitást hoz magával, mely lépést McDougall és Oviatt (1996) a következőképpen jellemez: 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 Cadogna *et al.* 2009, 75. old) McDougall és Oviatt továbbá megjegyzi, hogy a hazai és a jelenlegi külföldi piacokon előnyt jelentő menedzsment és marketing kompetenciák 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 export piaci 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. Az export piacorientáció irodalmában számos cikk bizonyítja a nemzetköziesedés export piacorientációra gyakorolt pozitív hatását (lásd Cadogan *et al.* 2001; Cadogan *et al.* 2002), így az üzleti piacokon működő export piacorientált vállalatok és a nemzetköziesedést 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 export piacorientációjával.

Export koordináció

Cadogan *et al.* (1999) az export koordinációt számos egymással összefüggő és átfedő jellemzővel írja le. E jellemzők az alábbiak: az export és nem export részlegben 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; valamint a munkavégzés során megfogalmazódó közös célok kitűzését szorgalmazza.

A koordináció az export piaci 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). Export kontextusban Diamantopoulos és Cadogan (1996) a koordinációt az export piacorientáció előzményeként azonosítja.

Export piaci 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 export vállalat esetében a piaci intelligencia összegyűjtése és terjesztése gördülékenyen működik, hiszen az export részlegén kívül dolgozó munkatársak érzékelik az export döntéshozók információs szükségleteit (Cadogan *et al.* 2001).

A marketing irodalomban számos bizonyíték fellelhető arról, hogy a koordináció pozitív módon befolyásolja a vállalat export piacorientációs viselkedését. Ennek értelmében azon vállalatoknál, melyek az export koordináció tekintetében erős (jobban kifejlődött) jellemzőkkel rendelkeznek, a vállalaton belül meglévő funkcionális részlegek kiéhezettek az export sikerre, aminek következményeként a vállalatok nagyobb hangsúlyt fektetnek a piaci intelligencia összegyűjtésére, vállalaton belüli terjesztésére, valamint a válaszlépések kialakítására. Az export koordináció magas fokával jellemezhető vállalatban tehát az export részleg 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 export koordináció 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 amennyiben 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 export piacorientációs tevékenysége is zökkenőmentesen halad. Ennek fényében az alábbi hipotézis fogalmazható meg:

H3: Az export koordináció pozitív kapcsolatba hozható a felsőoktatási intézmény export piacorientációjával.

Hipotézisek felállítása (2) – Az export piacorientáció export teljesítményre gyakorolt hatása

Meglehetősen nehéz feladat a társadalmi és non-profit 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 non-profit szervezetek teljesítményének értékelésében, azt állítja, a pusztán pénzügyi alapú mérőeszközök nem alkalmazhatók a non-profit szervezetek hatékonyságának mérésére. Ellenben a pénzügyi mutatók mellett az

elégedettséget mérő és más releváns (multidimenzionális) mérőeszközök alkalmazása is ajánlott (mint például eredmény vagy reputációs mérőeszközök).

Herman és Renz (1997) továbbá megjegyzi, hogy a non-profit szervezetek teljesítményének objektív értékelése nehézkes a különböző érintettek hatékonyságról alkotott elképzeléseinek konfliktusából kifolyólag. A fenti gondolatok fényében tehát elmondható, hogy a non-profit 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 jövedelmezősége, 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 export piacorientáció teljesítményre gyakorolt hatásával. E hatásmechanizmus természetének feltárása mellett egyéb tényezők vizsgálata is a kutatók érdeklődésének középpontjába kerül. Cadogan, Diamantopoulos és Siguaw (2002) például az export piaci orientáció kialakulásának előzményeit kutatja, Rose és Shoham (2002) az export piacorientáció teljesítmény kapcsolatában a környezet játszott szerepről értekeznek, Akyol és Akehurst (2003) az export piacorientáció és az export stratégia kapcsolatát vizsgálja. Cadogan, Kuivalainen és Sundqvist (2009) azt találja, hogy az export piacorientáció 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 export piacorientáció 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 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 export piacorientáció üzleti környezetben történő vizsgálata során a fent felsorolt (és az adott kontextusnak megfelelő) teljesítménymérők pozitív kapcsolatot mutatnak a vállalatok

export piacorientációjával, így a felsőoktatási intézményekre vonatkozóan az alábbi hipotézis állítható fel:

H4: Az export piacorientáció pozitív hatást fejt ki a felsőoktatási intézmények export piaci teljesítményére.

Hipotézisek felállítása (3) – Az export környezet export piacorientáció és teljesítmény kapcsolatában megfigyelhető moderáló hatása

Az innováció felgyorsulása valamint a fogyasztók, versenytársak preferenciáinak, lépéseinek előre jelezhetetlensége 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 export piacokon tapasztalható környezeti bizonytalanság emelkedésével a vállalatoknak fokozni szükséges export piacorientációs erőfeszítéseiket, hogy sikeresen helyt tudjanak állni a bizonytalan feltételek közepette is.

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

Egy felsőoktatási intézmény esetében a környezet dinamizmusa a külföldi hallgatók felsőoktatási intézmény szolgáltatásaival kapcsolatos preferenciáinak változásával, 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 export piacorientáció teljesítményre kifejtett hatását moderálja a kompetitív környezet hatása.

Összegzés

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 export piacorientáció a felsőoktatási intézmények teljesítményére. Kutatásunk továbbá kitér az export piacorientáció előzményeinek, mint például az export tapasztalatok, a nemzetköziesedés foka, az export koordináció, 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 export tapasztalatok 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 export piacorientációjával, így az analógia alapján a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatosan is feltételezhető, hogy az export tapasztalatok pozitív kapcsolatot mutatnak a felsőoktatási intézmények export piaci tevékenységével.

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

Egy felsőoktatási intézmény esetében az export koordináció 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 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 export piacorientációs tevékenysége is zökkenőmentesen halad.

Egy felsőoktatási intézmény teljesítménye nem fejezhető ki csupán pénzügyi-számviteli teljesítménymérőkkel. A felsőoktatási intézmény tágabb érintett körrel ápol

kapcsolata viszonylatában annak teljesítménye csupán több dimenzióval értékelhető. Megkérdezzük 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 export piacorientáció üzleti környezetben történő vizsgálata során a fent felsorolt teljesítménymérők pozitív kapcsolatot mutatnak a vállalatok export piacorientációjával, így a felsőoktatási intézményekre vonatkozóan is feltételezhető, hogy az export piacorientáció pozitív hatást fejt ki a felsőoktatási intézmények export piaci teljesítményére.

Egy felsőoktatási intézmény esetében a környezet dinamizmusa a külföldi hallgatók felsőoktatási intézmény szolgáltatásaival kapcsolatos preferenciáinak változásával, a külföldi piacokra jellemző „promóciós háborúkkal”, valamint az oktatás technológiájában bekövetkező gyors változással jellemezhető. Az üzleti piacokon megfigyelhető hatásokkal összhangban a felsőoktatási ágazatra vonatkozóan is feltételezhető, hogy az export piacorientáció teljesítményre kifejtett hatását a kompetitív környezet moderálja.

A tanulmányunkban felsorakoztatott szakirodalmi érvek alapján, a kutatás második fázisában került sor egy kérdőív elkészítésére, amely alkalmas a koncepcionális modellünkben (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 kerül véglegesítésre és lekérdezésre. Az eredményeket, valamint az adatfelvétellel kapcsolatos kérdéseket a TÁMOP kutatás lezárását szolgáló tanulmánykötetben ismertetjük.

Irodalom

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.

Berács József. (2008): Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés. *Competitio*, 7(2), p. 35-48.

Berács József (2009): Egyetemek nemzetköziesedése és diákmobilitás. In: Berács, József, Hubert József, Nagy Gábor (2009): *Bolognai Füzetek 3. A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban*, Tempus Közalapítvány, Budapest

Berács József (2011): A Magyarországon tanuló külföldi diákok összetételének és nagyságának vizsgálata, stratégiai irányok kijelölése intézményi és országos szinten. In Berács, József, Malota Erzsébet, Zsótér Boglárka (2011) *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest

Bodur, Muzaffer (1994): *Foreign Market Indicators, Structural Resources and Marketing Strategies as Determinants of Export Performance*. in *Advances in International Marketing*, Vol. 6, C.N. Axinn, ed. Greenwich, CT: JAI Press, p. 183-205.

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., 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.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167811601000386> - COR1

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.

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.

Cooper, S., Nyborg, I. (1998): The Financing and Information Needs of Smaller Exporters. *Bank of England Quarterly Bulletin*, 38(2), p. 166-72.

Daft, R.L., Sormument, J., Parks, D. (1988): Chief Executive Scanning, Environmental Characteristics, and Company Performance: *An Empirical Study*. *Strategic Management Journal*, 9(2), p. 123-39.

Day, G.S. (1994): The Capabilities of Market-Driven Organizations. *The Journal of Marketing*, 58(4), p. 37-52.

Deshpandé, R., Farley, J.U., Webster, F.E., Jr. (1993): Corporate Culture, Customer Orientation, and Innovativeness in Japanese Firms: A Quadrad Analysis. *The Journal of Marketing*, 57(1), p. 23-37.

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.

- Hammond, K.I., Webster, R.L., and 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, and McQuitty, S. (2009) Market orientation and professionalism in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(1), p. 87-103.
- Harris, L.C., Ogbonna, E. (1999): Developing a Market Oriented Culture: A Critical Evaluation. *Journal of Management Studies*, 36(2), p. 117-196.
- 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.
- Jaworski, B.J., Kohli, A.K. (1993): Market Orientation: Antecedents and Consequences. *The Journal of Marketing*, 57(3), p. 53-70.
- 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.
- Kohli, A.K., Jaworski, B.J. (1990): Market Orientation: Antecedents and Consequences. *The Journal of Marketing*, 57(3), p. 53-70.
- Kwon, Y.C., Hu, M.Y. (2000): Market orientation among small Korean exporters. *International Business Review*, 9(1), p. 61-75.
- 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.
- 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.
- Pavicic, J., Alfircic, N. és Mihanovic, Z. (2009): Market orientation in managing relationships with multiple constituencies of Croatian higher education. *Higher Education*, 57(2), p. 191-207.

- Poister, T.H. (2003): *Measuring performance in public and nonprofit organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- 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.
- Teichler, U. (2004): The many faces of knowledge transfer and mobility. in Wachter, B. (2004): *Higher Education in a Changing Environment*, ACA Papers on International Cooperation in Education
- Voon, B.H. (2006): Linking a service-driven market orientation to service quality. *Managing Service Quality*, 16(6), p. 595-619.
- 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., and Harmon, H.A. (2006): A study of market orientation in American business schools. *Academy of Marketing Studies Journal*, 10(2), p. 9-22.

A karok és a dékáni pozíció néhány jellemzője Magyarországon

A dékánok szerepének felértékelődése a felsőoktatási intézményekben

A felsőoktatás-kutatás főárama szerint a fejlett országok felsőoktatását az elmúlt évtizedekben a tömegesedés, a kutatás intézményrendszerének átalakulása, az állami támogatások csökkenése, az állam szerepének átalakulása és a verseny növekedése határozta meg (Barakonyi 2004; OECD 2008; Halász 2009). E változások következtében nemcsak új szolgáltatások és technológiák jelentek meg az intézményekben (pl. informatikai rendszerek, karrier iroda, diáktanácsadó), hanem az intézmény működésébe fokozatosan beszivárogtak az üzleti szervezetek irányításához használt technikák is, így például a kontrolling, a HR, a stratégiai tervezés, a minőségmenedzsment és a teljesítményértékelési rendszerek (Sporn 2006). A felsőoktatási intézmények kormányzása és irányítási rendszerei így jelentős átalakuláson mentek keresztül. Az új szolgáltatások és irányítási technikák működtetőiként az intézményi menedzsment és az adminisztráció súlya – a felhasznált erőforrásokat és a létszámokat tekintve – megnőtt (Gornitzka, Kyvik et al. 1998; Gornitzka - Larsen 2004), és szerepük jelentős mértékben változott (Teichler 2001; Barakonyi 2004).

E folyamatok bemutatása és elemzése, illetve a szerepek átalakulásának vizsgálata során ugyanakkor az intézményi vezetést többnyire egységesnek és koherensnek tételezik fel (Mignot-Gérard 2003), és azt kimondva, kimondatlanul a felső vezetéssel azonosítják, azaz hiányzik az intézményi menedzsment differenciáltabb megközelítése. Emiatt jóval kevesebb figyelem irányul a középvezetőkre, azaz a dékánokra és tanszékvezetőkre, miközben ők az átalakulási folyamat kulcsszereplői (Santiago, Carvalho et al. 2006). Ez az a szint ugyanis, ahol a napi gyakorlatban, konkrét problémák megoldásának kontextusában lehet megvalósítani az új irányítási technikákat, ezen a szinten realizálódik tehát a felsőoktatás irányítási rendszerének átalakulása. Jórészt ugyanis a középvezetőkön múlik, hogy a stratégiai szemléletmód, a kontrolling, a minőségirányítás és a többi technika valóban működik-e az intézményben, vagy pusztán a külső elvárásoknak való megfelelés

szintjén reked meg anélkül, hogy az intézmény hétköznapijaira hatást gyakorolna (lásd például Lozeau, Langley et al. 2002). A középvezetők tehát – Fulton igen kritikus megfogalmazásában – „az újratervezési folyamat frontvonalában harcoló katonák” (Fulton 2003, 162.o.). Szerepük fontosságát és egyben ellentmondásosságát kiemeli, hogy a felsőoktatás – és különösen az irányítási rendszer – átalakulása korántsem mentes a vitáktól és a konfliktusoktól, hiszen azt sok oktató az egyetem küldetésének elárulásaként, mások pedig státuszvesztésként, deprofesszionalizálódásként, sőt: proletarizálódásként élik meg.

Éppen ezért a dékánok egyszerre szembesülnek jelentős szervezeti és környezeti komplexitással, döntési kényszerekkel, ellentétes elvárásokkal és korlátozott mozgástérrel. Mindez abból ered, hogy a felsőoktatási rendszer átalakulásából fakadó ellentmondások az ő esetükben különösen élesen jelentkeznek, mert napi szinten nekik kell összehangolniuk az intézmény akadémiai, gazdasági, és adminisztrációs szféráját, valamint a külső elvárásokat. Az ezek közötti inkonzisztenciák így a dékánoknál válnak kézzelfoghatóvá – elsősorban a velük szemben támasztott elvárások egyre erősebb ellentmondásaiban.

Összességében úgy vélem, hogy a dékánok a felsőoktatás átalakulásának „lakmuspapírjai”. Magatartási és értelmezési mintáik, észlelt és megélt konfliktusaik, illetve a velük szemben támasztott elvárások és ezek ellentmondásai nemcsak tükrözik, de egyben előre is vetítik a felsőoktatás átalakulását, mert ezekben láthatóvá válnak mindazok a folyamatban lévő változások, amelyek még nem intézményesültek, és így nem láthatóak a szabályozásban, a szokásokban és a hagyományokban, tehát a felsőoktatási rendszer makro-struktúráiban.

Ennek ellenére a dékánok sajátos helyzetére irányuló reflexió Európában még ma is csak nagyon szórványosan, eseti jelleggel jelenik meg, miközben az amerikai felsőoktatás-kutatásban e kérdések lényegében már a 60-as évektől jelen vannak. Ennek talán az lehet az oka, hogy a piacosodás és a tömegesedés, amely az egyetem irányításának és így a dékán szerepének változásával jár, az USA-ban már a 60-as évekre végbement, míg Európában csak a 80-as és 90-es években kezdődött meg. Így a dékán sajátos (vezetői) professzióként való értelmezése – azaz más tevékenységektől, professzióktól való megkülönböztetése – az USA-ban viszonylag korán végbement, és így e pozíció betöltői inkább válhattak önálló elemzés tárgyává. Európában ezzel szemben ez a folyamat – rengeteg ellentmondással és belső feszültséggel – jelenleg zajlik (Amaral, Meek et al. 2003).

Éppen ez teszi Európában és Magyarországon különösen érdekessé a dékánok helyzetének vizsgálatát. Azt a kérdést ugyanis, hogy rövid idő alatt jelentős mértékben átalakuló környezetben mit jelent dékánnak lenni, és milyen konfliktusokkal, feszültségekkel jár, nem lehet megválaszolni a rendelkezésre álló, túlnyomórészt amerikai irodalom alapján, mert az minimális figyelmet szentel annak a kérdésnek, hogy az egyetem

szervezeti jellemzői, illetve a felsőoktatás átalakulása milyen módon kapcsolódik össze a dékán helyzetének sajátosságaival és szerepeinek megváltozásával. Így aztán nem is képes reflektálni arra az átmenetre, ami Európában, és különösen Közép- és Kelet-Európa felsőoktatásában ma végbemegy.

A magyarországi kontextus: a karok szerepe Magyarországon

A dékánok vizsgálatának Magyarországon még egy tényező ad különös hangsúlyt: a karok kiemelt helyzete. 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 kari struktúra átrendeződése. Az intézményszerkezetben történt, karokat érintő tipikus változások 2000 óta a következők voltak:

- Új karok létrehozása (ebben különösen aktív a Debreceni Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Szent István Egyetem, a Kaposvári Egyetem és néhány főiskola, pl. Berzsényi Dániel, Eszterházy Károly, Károly Róbert Főiskola);
- Újabb (dez)integrációk, karok átkerülése más intézményekbe (Budapesti Corvinus Egyetem –Szent István Egyetem, Szent István Egyetem - Tessedik Sámuel Főiskola, Berzsényi Dániel Főiskola – Nyugat-Magyarországi Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem - Esztergomi Vitéz János Főiskola, Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola - Heller Farkas Főiskola);
- A „főiskolai” kitételek eltűnése a karok nevéből (pl. Eszterházy Károly Főiskola);
- Nevesített karok megjelenése (pl. Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar, Deák Ferenc Jog- és Államtudományi Kar a Széchenyi István Egyetemen);
- 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 megvizsgáltam, és összesen 26 intézménynél volt nyoma kari tagozódásnak. Ezen intézményekben összesen 150 kar

működött.¹ 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 tapasztalataim szerint a nyugati felsőoktatási intézményekben is dominál a kari szerveződés, a kevés számú empirikus vizsgálat azt mutatja, hogy a trend éppen ellentétes a magyarorszáival: inkább a koncentráció, a kisebb számú, diszciplinárisan átfogóbb karok létrehozása a gyakori (lásd például Taylor 2006).²

Ami Magyarországon mindenesetre meglepő, az ennek a szerveződési formának a szinte teljes kizárólagossága. Az 1985-ös oktatási törvény szerint 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.³ Az 1993-as felsőoktatási törvény ugyan kimondja, hogy „a felsőoktatási intézmények [...] a szervezetüket maguk alakítják ki”⁴, és „az intézmény szervezeti tagozódását, a hatáskörök intézményen belüli megoszlását, az intézményhez tartozó szervezeti egységeket”⁵ szabályzatban kell rögzíteniük, ám a törvény azt is meghatározza, hogy „az egyetem karokra, illetőleg más átfogó szervezeti egységekre tagozódik.”⁶ A karok létesítése továbbra is kormányhatározathoz kötött (az Országos Akkreditációs Bizottság, illetve a Felsőoktatási és Tudományos Tanács előzetes véleményével).⁷

A 2005-ös felsőoktatási törvény 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 továbbra is külső szerv (a Magyar Akkreditációs Bizottság) jóváhagyáshoz kötött. A nem hivatalos szervezések is leggyakrabban a kari tagozódást követik, pl. a létrejött „fakultások” vagy „központok” lényegében karként funkcionálnak még akkor is, ha

¹ A Közép-európai Egyetem esetén volt némi bizonytalanság, mert ott a 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 kihagytam a későbbi vizsgálatokból.

² 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 szervezések, amelyben 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]).

³ 1985. I. törvény. 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.

⁴ 47. § (1)

⁵ 51. § (2)

⁶ 48. § (1)

⁷ 47. § (2) Az egyetem karokra, illetőleg más átfogó szervezeti egységekre tagozódik. Egyetemen főiskolai kar is működhet.

egyébként hivatalos jogi megerősítést nem is kapnak.⁸ 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.

A kari szerveződés megerősítése olvasható ki az elmúlt időszak 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 indokál 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 számára is kötelezővé tette volna a kari tagozódást, miközben azt a vezetők nem találták hatékonyknak.

A kutatás kérdései és az empirikus adatgyűjtés módszerei

Noha önmagában érdekes kérdés lenne annak a vizsgálata, hogy vajon Magyarországon minek köszönhető a karalapítási láz, és miért olyan domináns a kari szerveződés a magyar felsőoktatásban, e helyütt én most csak azt szeretném rögzíteni, hogy 1) a karok számának növekedése és az intézmények integrációja a dékánok szerepének változását (felértékelődését?) vetíti előre, miközben 2) a felsőoktatás átalakulása és a hallgatói létszámok növekedése a nyugat-európai trendekhez hasonlóan a dékáni feladatok komplexitását növeli. Mindez izgalmas vizsgálati kérdéseket vet fel:

1. Milyen szerepe vagy szerepei vannak a dékánoknak a magyar felsőoktatási intézményekben?
2. Hogyan élik meg a dékánok a saját dékáni szerepüket és helyzetüket a magyar felsőoktatási intézményekben?

E kérdések mögöttes célja a „dékánság” megértése, és a dékán szerepére vonatkozó koncepció mélyítése olyan kérdések megválaszolása mentén, mint például:

Hogyan értelmezik a dékánok a saját szerepüket? Milyen elvárásokat fogalmaznak meg a felsőoktatási intézmények más szereplői a dékánokkal szemben? Milyen egyetemi narratívákba ágyazódnak be a különböző szerepelvárások?

⁸ A nem hivatalos karokat az interjúk és más vizsgálat során figyelmen kívül hagytam. A vizsgálataim csak a hivatalos kari státuszban működő szervezeti egységekre korlátoztam épp a definíciós bizonytalanság miatt.

Az egyes szereplők által megfogalmazott elvárások mennyire egyértelműek vagy ellentmondásosak a dékánok számára? Mennyire tudnak a dékánok azonosulni a velük szemben támasztott elvárásokkal?

Milyen sajátos szerepkonfliktusok, dilemmák jellemzik a dékán helyzetét? Milyen egyéni stratégiák és szervezeti mechanizmusok vannak e konfliktusok, dilemmák kezelésére?

Hogyan kapcsolódik a dékánság a dékán más tevékenységeihez? Hogyan viszonyul a dékánság a dékán magánéletéhez, oktatói-szakmai karrierjéhez?

E kérdésekre egyfelől a dékánokra és karokra vonatkozó általános adatgyűjtésből kerestem választ. Ennek során összegyűjtöttem a karokra vonatkozó legfontosabb statisztikákat, áttekintettem a karok honlapjait és megvizsgáltam a dékánok önéletrajzát. Az adatgyűjtésre 2010 augusztusában került sor.⁹

Az empirikus adatok másik forrását a dékánokkal és egyetemi felsővezetőkkel készült mélyinterjúk jelentették. Az interjúkat – interjúvázlat alapján – három körben készítettem el: 2010 júliusában, 2010 novemberében és decemberében, illetve 2011 áprilisa és májusa között. Összesen tizenkét intézmény 58 dékánját vagy vezetőjét kerestem meg. Végül hét felsőoktatási intézményben jártam, ahol 30 (volt) dékáni és 8 felsővezetői interjú készült (a felsővezetők egy része korábban dékánként szolgált, őket elsősorban felsővezetői szerepükben szólítottam meg). Az interjúk többsége körülbelül 60-75 perces volt. A legrövidebb interjú 35 percig tartott, a leghosszabb három óráig. Az interjúkat diktafonnal rögzítettem, amely alapján a beszélgetésről szó szerinti átirat készült.

Az interjúalanyok megoszlása röviden az alábbi volt:

- A dékánok megoszlása: 25 fő dékán, 3 fő volt dékán, 1 fő dékánhelyettes (megbízott dékán), 1 fő leendő dékán. 21 interjúalanyom férfi, 9 interjúalanyom nő volt.
- A felsővezetők megoszlása: 1 rektor, 1 volt rektor, 2 stratégiai rektorhelyettes, 2 gazdasági főigazgató, 1 gazdasági főigazgató-helyettes, 1 főtitkár. A 10 felsővezető közül egy volt nő.
- Az interjúalanyok hét intézményben dolgoztak, ebből 4 egyetem, 3 pedig főiskola volt. Az interjúalanyok közül 25 fő egyetemen dolgozott, 13 fő főiskolán.

⁹ A karokon dolgozó oktatók és hallgatók létszámára vonatkozó adatok forrása az OKM (NEFMI) 2008-as felsőoktatási adatbázisa volt (az adatfeldolgozás során – 2010, augusztusa – ezek voltak a legfrissebb elérhető adatok). Ezeket az egyes karok honlapján, illetve az ott elérhető dokumentumokban fellelhető adatokkal egészítettem ki. A dékánokról részben a kari, tanszéki oldalakon szereplő adatokat, önéletrajzokat használtam fel, részben pedig más nyilvános adatbázisban elérhető önéletrajzi adatokat (például a születési dátumokat a www.doktori.hu oldal adataiból egészítettem ki).

E téren egy további adatgyűjtésre is sor került, melynek során a karok SZMSZ-eit és organogramjait gyűjtöttük össze (ebben köszönöm a segítséget Horváth Ákosnak). Ezek elemzése még folyamatban van.

- 9 interjú budapesti, 29 interjú vidéki intézményben készült. Minden vizsgálatba bevont intézmény állami intézmény volt. Egyházi és nem állami fenntartású intézményeket is megkerestem, de egyetlen interjúalany sem vállalkozott a beszélgetésre.
- A dékánok által képviselt karok tudományterületi megoszlása a következő volt: 8 kar gazdálkodástudomány, 5 kar műszaki/informatika, 2 kar agrártudományok, 2 kar természettudományok, 5 kar pedagógia, 3 kar bölcsész tudományok, 2 kar jog, 3 kar egészségügyi terület.

A jelenlegi tanulmány célja, hogy az összegyűjtött empirikus adatok alapján bemutassam a dékánokkal kapcsolatos kutatás néhány eredményének kiinduló értelmezését (vázlatát). A dolgozat első felében áttekintő képet adok a dékánok működésének kevésbé tanulmányozott szervezeti kontextusáról, azaz a magyarországi felsőoktatási intézmények karairól. Emellett kitérek a dékánok és dékánhelyettesek néhány jellemzőjére is. Ezek alapjául azok az információk, önéletrajzok szolgálnak, amelyek az interneten elérhetőek voltak a karokról és az egyes személyekről az adatgyűjtés időpontjában, 2010 augusztusában.

A második rész mintegy 10-12 (dékáni) interjú első elemzéseinek tapasztalataira épül. Az interjúelemzés fókuszában a dékáni karrierpálya, illetve a dékánok oktatáshoz, kutatáshoz fűződő viszonya áll. Természetesen elemzésül más témakör is szolgálhatott volna, e beszámolóban azonban nem vetíthettem előre a még folyamatban lévő kutatás minden tervezett témakörének kibontását. Ez a végső anyag feladata lesz. A jelenlegi elemzésben nem térek ki sem a diszciplináris különbségekre, sem pedig a szervezettípusok szerinti különbségekre.

A bemutatott elemzések nem tekinthetők lezártak vagy véglegesnek, azok inkább az előzetes benyomás, gyors elemzés, laza gondolatfűzér műfajának felelnek meg.

A dékánokról és a karok szervezeti kontextusáról általában

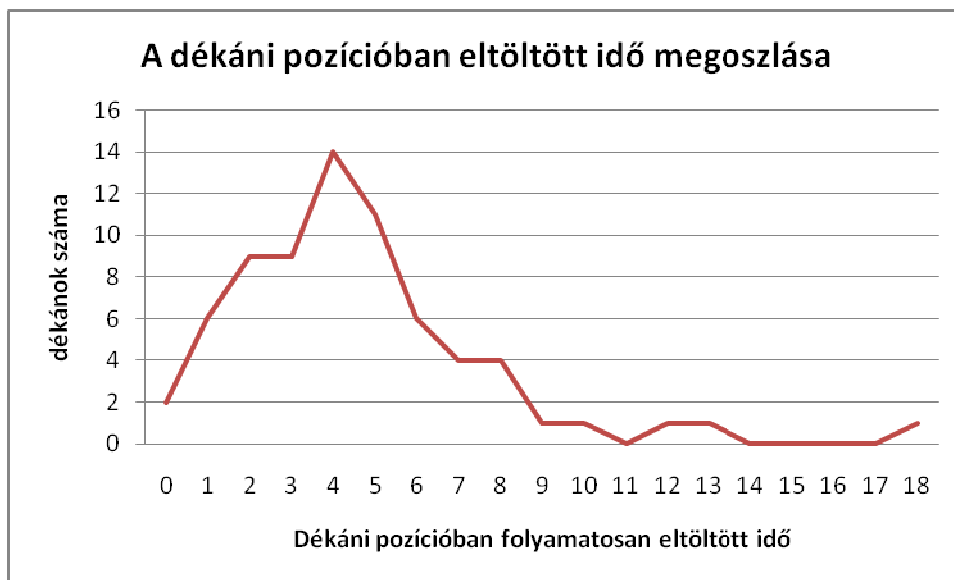
E részben az összegyűjtött adatok alapján átfogó képet igyekszem adni a dékánok, a dékánhelyettesek és a kari működés néhány jellemzőjéről.

A dékánok néhány statisztikai jellemzője

Az összegyűjtött információk alapján 2010 augusztusában a 150 kar dékánjából 25 kar dékánja volt nő (16,6%), a többiek férfiak. Születési adatot 119 dékánra vonatkozóan sikerült gyűjteni. A legidősebb dékán 66 éves volt az adatfelvétel időpontjában, a legfiatalabb 33. Mindössze 20 dékán volt, aki 50 évesnél fiatalabb volt. A dékánok

átlagéletkora 56,1 év volt. Az alsó kvartilis határa 52 év volt, ami azt jelenti, hogy a dékánok háromnegyede ennél idősebb volt.

A dékáni poszt betöltésének időtartamát nehéz kalkulálni, mert számítási dilemmák és adathozzáférési problémák merülnek fel. A számítási dilemmák egyike, hogy a dékáni, főigazgatói időszak nem szükségszerűen folytonos. Amennyiben megállapítható volt, úgy a legutolsó folytonos időszakot vettem figyelembe (tehát a megszakítás előtti időszakot nem). A másik dilemma főleg az integrált főiskolai karok dékánjainál fordult elő azáltal, hogy már főigazgatóként is a „kar” élén álltak. Ha a dékánság megszakítás nélkül folytatódott, akkor a főigazgatói időszakot is figyelembe vettem a számítás során. Az adathozzáférési problémát az jelenti, hogy mindössze 70 dékán esetében sikerült megállapítani az önéletrajzból vagy egyéb helyről a dékáni időszakának kezdetét. A dékánok átlagosan 5,6 éve állnak a kar élén. A legrégebbi dékán 18 éve áll a kar élén (Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar), és 4 kar élén áll legalább 10 éve ugyanaz a dékán. A dékánok dékáni pozícióban eltöltött idő szerinti megoszlását mutatja az alábbi ábra:



A karok belső tagozódása

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 megoldás. A tanszékvezető

professzor egyszerre szakmai és adminisztratív vezető, akiktől a tanszék tagjai (akik nem lehetnek professzorok) függésben is vannak. A chair erős felhatalmazással rendelkezik, ami egyszerre ad jó lehetőséget egy szakmai program megvalósítására, de rendkívüli veszélyt is hordoz magában. Ez a veszély a tanszéki és kari megújulás nehézségéből fakad, mert a tanszékvezetők lényegében csak kihalással változhatnak 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 tanszékkel), 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 department rendszer, ahol a tanszékek mérete nagyobb, a tanszékvezetés inkább szervező-adminisztratív funkció, és a tanszéken több professzor is van, jelentős önállósággal. A department-rendszerben a tanszékek átlagos mérete növekszik, a tanszékek száma pedig csökken. A tanszékvezető (head of department) lehet választott vagy kinevezett vezető, amelyet gyakran rotációval töltenek be. A rotáció egyik oka, hogy a tanszékvezetői pozíció vonzereje csökkent, feltehetőleg azért, mert erősödik benne az adminisztratív, nem szakmai feladatok súlya (a szakmai feladatok egy része óhatatlanul az önálló professzorok kezébe került). A tanszékvezetőktől való függés – a tanszéken lévő többi professzor önállósága miatt – jelentősen csökkent.

A magyarországi gyakorlat vegyes képet mutat, amelynek most csak szimptomatikus jeleit sorolom fel:

- A tanszékvezetés még mindig magas státusszal bíró pozíció (gondoljunk arra, hogy státuszban gyakran megkülönböztetik a tanszékvezető egyetemi tanárt az egyetemi tanártól).
- A tanszékvezetés formálisan leváltható, gyakran azonban nagyon hosszú ideig betöltött pozíció – sok esetben majdhogynem élethosszig tartó.
- Ugyanakkor a tanszékvezetők mellett a tanszéken megjelentek más egyetemi tanárok, az eredeti chair-rendszer központositottsága tehát oldódott.
- A tanszéki rendszer szétaprózottsága már a 70-es évek felsőoktatás-politikájában is kérdés volt, és már akkor szorgalmazták az intézetesedést, vagy tanszékcsoportok létrehozását.

A jelenlegi magyarországi helyzetkép a karok belső tagozódásának a 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 karok kb. felén egyszintű a tagozódás (vagy legalábbis nem látszik a többszintűség), karok és/vagy intézetek vannak. Sok helyen azonban két- vagy többszintű az oktatási egységek hierarchiája (intézetek, azon belül tanszékek, sőt esetenként ennél mélyebb a bontás, pl. szakcsoport).

A karok akadémiai struktúrájának tagozódása		
Egyszintű (tanszék vagy intézet)	83	55,3%
Inkább egyszintű (egy-egy intézet további tanszékekre tagolódik, de dominánsan egyszintű belső tagozódás)	6	4,0%
Legalább kétszintű / dominánsan kétszintű tagozódás. ¹⁰	49	32,7%
Egyéb (nem megállapítható, hiányos adatok, illetve az orvosi karok többsége a sajátos struktúra miatt)	12	8,0%
Összesen	150	100,0%

Természetesen az igazi kérdés, hogy a) az egyszintű struktúrákban mekkora egy-egy szervezeti egység (azaz pl. átlagosan hány oktató tartozik egy-egy tanszékhez vagy intézethez), b) a kétszintű struktúrák esetében 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 erősen növekedne (ami a department-rendszer 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. Azonban ez a lépés is magában hordja 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 tanszékvezetők számára társadalmi státuszt juttasson. A két szint fenntartása az struktúraváltás átmenetének

¹⁰ Ez jellemzően intézet - tanszék (+önálló tanszékek), ritkábban tanszékcsoporthoz - tanszék (+önálló tanszék) tagozódást jelent. Esetenként tanszéken belül szakcsoportok, kutatóközpontok stb.

szempontjából is fontos, ti. nem kell a tanszékvezetőket megfosztani a tisztségüktől, hanem csak egy újabb vezetési szintet beiktatni.

A kari adminisztráció tagozódása

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 a 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. Ezen a téren további vizsgálatokra van szükség.

A dékáni vezetés tagozódása, a dékánhelyettesek néhány jellemzője

A dékán bizonyos feladatokat delegálhat helyetteseire, akik e feladatok tekintetében a dékán nevében járnak el. Önmagában izgalmas kérdés, hogy a dékán hány helyettesel dolgozik, és mely feladatokat „osztja le” nekik.

A dékánhelyettesek átlagos száma 2,1, amelynek szórása 1,022. Azaz a karok többségén 1-3 dékánhelyettes van. Néhány karon 4, egy karon (Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar) pedig 5 dékánhelyettes van. Néhány nagyon kis karon nincsenek dékánhelyettesek.

Dékánhelyettesek száma		
Dékánhelyettesek száma	db	%
0	11	7,3
1	25	16,7
2	55	36,7
3	45	30,0
4	7	4,7
5	1	,7
Összesen	144	96,0
Nincs információ	6	4,0

A dékánhelyettesek által lefedett területek 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 vesszük, hogy a dékánhelyettes a dékán nevében jár el – melyek azok a területek, amelyekkel a dékán közvetlenül nem akar foglalkozni.

Dékánhelyettesek által felügyelt területek megoszlása ¹¹		
	Terület megjelenése a névben	Létszámarányos súlyozás
Általános dékánhelyettség	21,0%	15,1%
Oktatás, beiskolázás, tanulmányi ügyek	41,6%	35,6%
Kutatás, tudomány, tudományszervezés	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%

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,

¹¹ 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 dékánhelyettes” 0,5-0,5 dékánhelyettesnek tekintünk az egyes kategóriákban).

inkább ezek megléte adhat okot arra a következtetésre, hogy az érintett karokon e területeket különösen komolyan veszik.

Időnként egy-egy speciálisabb területnek is külön felelőse lesz, így van olyan kar, ahol önálló dékánhelyettes foglalkozik az (a Szegedi Egyetem és a Szent István Egyetem igen kreatív az újszerű dékánhelyettesi pozíciók kialakításában):

- idegennyelvű képzésekkel (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Építészmérnöki Kar),
- az ifjúsági ügyekkel (Ifjúsági és gazdasági dékánhelyettes, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar; Ifjúsági és kommunikációs dékánhelyettes, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar; Oktatási és ifjúsági dékánhelyettes Szent István Egyetem Mezőgazdaság- és Környezettudományi Kar),
- a vállalkozási ügyekkel (vállalkozási és gazdálkodási dékánhelyettes, Szent István Egyetem Ybl Miklós Műszaki Kar),
- az ipari kapcsolatokkal (ipari kapcsolatok dékánhelyettes, Szegedi Tudományegyetem 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).

A dékánhelyettesek jellemzően a leendő dékánok egyik legfontosabb rekrutációs bázisát jelentik (lásd később). A kari adatok vizsgálatából látható, hogy a dékánhelyettesek 71,8%-a férfi, 26,2%-a nő (a többről nem volt információ), azaz a felsőoktatási akadémiai vezetés „elférfiasodása” már ezen a szinten megkezdődik.

Az interjúk néhány tanulsága

A dékánok karrierútja

Többen is hangsúlyozták az interjú során, hogy az emberek a felsőoktatásba nem dékánnak készülnek, hanem egy-egy kérdés vagy szakmaterület érdekli őket. Ebbe még könnyen illeszkedik a tanszékvezetői vagy intézetvezetői pozíció, amit sokkal „szakmaibb” feladatnak tekintenek, mint a dékáni pozíciót, amelyet az interjúalanyok (a nagyon kis karokat kivéve) egyértelműen adminisztratívabb pozíciónak látnak.

Hogyan és miért követ valaki adminisztratív pályát, és válik végül dékánná? A karrierutak elemzését követően az interjúk viszonylag kevés meglepetéssel szolgálnak a szakirodalomban megjelent mintázatokhoz képest.

A legtöbb interjúalany a dékáni pozícióba „belenő”, azaz a pályafutásának hosszabb-rövidebb ideje alatt végigjárja a tanszékvezető, intézetvezető, dékánhelyettes, majd dékán karrier-utat. Mindez párhuzamosan zajlik az oktatói-kutatói karrierlétra megmászásával (tanársegéd, adjunktus, egyetemi/főiskolai docens, egyetemi/főiskolai tanár). Ez az út egyszerre ad lehetőséget arra, hogy a kar „tesztelje” az egyes pozícióban a jelölt alkalmasságát, és arra is, hogy a jelölt értékelje, képes-e megbirkózni a felmerülő feladatokkal, van-e energiája, kedve foglalkozni azokkal. A tipikusnak tekinthető karrierút egy-egy állomása könnyen kihagyható, vagy párhuzamosan folytatható. Így tehát éppúgy találkoztam olyan dékánnal, aki

- oktatóból vált közvetlenül dékánná,
- oktatóból dékánhelyettes, majd dékán lett, és végül
- a dékánhelyettesi pozíció kihagyásával tanszékvezetőből, intézetvezetőből vált dékánná.

Helyenként természetesen előfordulnak atipikusnak tekinthető karrier-utak is. Különösen az integráción áteső intézményeknél fordult az elő, hogy egy-egy dékán felsővezetői pozícióból (pl. rektorhelyettes, központi egység igazgatója) érkezett. Úgy gondolom, hogy ez azzal függhet össze, hogy az integrált intézmények egy részében az erősebb dékánok – a kari érdekek védelmében – nem léptek át a gyengébbnek tartott rektorhelyettesi pozíciókba, hanem oda más kari embereket küldtek, akik később – a dékáni pozíciók megüresedésével – váltottak vissza a karvezetőnek. Ezt a hipotézist azonban az interjúk alaposabb elemzésével lehet csak megerősíteni vagy elvetni. Jellemzőbb azonban a fordított út, nevezetesen, hogy a dékánságot a rektorhelyettesi, rektori pozíció vagy annak ambíciója követi.

Szintén atipikusnak tekinthető az olyan eset, amikor a dékán az intézményen, esetleg a karon kívülről érkezik (mindkettőre találtam példát a magyar felsőoktatásban). Ezek

ritkasága arról árulkodik, hogy a dékánság a kari szereplők szempontjából bizalmi poszt, amely igényli a helyi viszonyok nagyfokú ismeretét (és persze következménye a dékánválasztás uralkodó szabályainak – nevezetesen a kari tanácsok támogatásához kötött kinevezéshez). Ugyanakkor felveti a belterjesség kérdését is. Ritka az a dékán (legalábbis az interjúkban elhangzottak alapján), aki más országban vagy szektorban szerzett jelentős tapasztalatot. Azok a dékánok azonban, akik ezt megemlítik, alapvető jelentőségűnek tartják azt vezetői szemléletük, gondolkozásuk szempontjából. Olyan fontos viszonyítási pontként értékelik, amelyhez képest tudják értékelni, megítélni a felsőoktatási gyakorlatot, és amely alapján saját vezetői szerepüket is definiálják.

„Mielőtt kimentem volna [külföldre] azelőtt én készen voltam a kandidátusi dolgozatommal, de összerúgtam a port itt [az intézményben] valakivel, és aztán utána úgy voltam vele, hogy akkor engem nem érdekel többet az akadémiai karrier, fogom magam, kimegyek [külföldre], keresek egy láda pénzt, azt' jól megleszek, azt' kész. Eltelt egy kis idő és aztán hiányzott. Tehát hiányzott abból a szempontból, hogy én ezt nagyon értékes dolognak tartom, hogy az ember csinál egy ekkora cégnek. [...] És akkor valahogy úgy voltam vele, hogy engem érdekel az is, hogy tudok-e még tételeket csinálni, visszajöttem. Visszajöttem Magyarországra, viszont hoztam magammal egy szemléletet. Hoztam magammal, akkor már három évet permanens módon kint voltam, és hoztam magammal egy olyan fajta szemléletet, ami a felsőoktatásban nem okvetlenül létező szemlélet. Tehát én úgy gondolom, hogy ami miatt engem később is itt nagyon elfogadtak az emberek, az pontosan az, hogy én úgy működtettem ezt a kart és a mai napig is úgy működtetem ezt a kart, mint egy vállalkozást. Tehát az a szemlélet, ami bennem megragadt kint, és amellel az, hogy a teljes könyvelési rendszert megírtam egy cégnek, és az, hogy letesznek elem egy főkönyvi kivonatot, én abba tudok tájékozódni, az itt nem volt egy teljesen tipikus történet.”

Egy másik interjúban:

„És, amikor hivatalba lépett, és elkezdte a munkát, akkor az, hogy nem volt ilyen dékánhelyettesi előélete, ez okozott mondjuk betanulási nehézséget?”

Azért nem, mert én korábban ilyen vállalkozásvezető szinten, egy társammal csináltunk egy vállalkozást, nyilván akkor én lemondtam az ügyvezetésről. Meg minden operatív munkáról. De előtte már nekem majdnem húsz éves ilyen típusú gyakorlatom volt, ahol hát, ha nem is ennyi emberrel, de mondjuk egy 30- 40 emberrel, ott is kellett [vezetni]. Fizikai, zömmel fizikai állománnyal...”

A dékánválas okai, motivációi

Ha a felsőoktatásba az emberek valóban szakmai érdeklődésből kerülnek, akkor vajon miért válnak dékánválas helyett például, hogy még kiemelkedőbb, még sikeresebb oktatói-kutatói pályát futnának be?

Az interjúalanyok többsége inkább a hátrányokra reflektált, és nehezebben tudta megfogalmazni azokat az előnyöket, amelyekkel a dékánválas pozíció járt. A „miért lett dékán” és a „mi a jó a dékánválasban” kérdések firtatása során többen kitérő vagy zavart válaszokat adtak. A magyarázatot adók közül a legtöbben azonban nem belső okot vagy magyarázatot jelöltek meg, hanem azt hangsúlyozták, hogy nem ők választották a dékánválaszt, hanem a közösség tagjai kérték fel őket erre a pozícióra. Ez egyrészt hízelgett nekik, másrészt pedig a karhoz, egyetemhez lojális emberként ilyen felkérést nem utasíthatnak el, és/vagy ez a szolgálat visszajár a karnak, hiszen nagyon sokat kaptak tőle a múltban. Ebből következően a dékánválaszt sokan a kötelességként, misszióként („a közösség szolgálataként”) határozták meg, amely az egyéni célok, érvényesülési lehetőségek egy részének lemondásával, tehát áldozattal jár együtt.

„Ezt alapvetően szolgálatként éli meg az ember, ugye ha a mérleg két serpenyőjére raknám az érveket pro és kontra, akkor nagyon billegne. Tehát legalább annyi érv szól ellene, mint amennyi mellette. De van egy olyan érv, amit nem nagyon lehet kikerülni, ez a szolgálat.”

A legtöbb interjúalany szerint alapvetően két dolgról kell lemondani. Egyrészt az oktatói és kutatói munkáról, ami a szakmai karrierjükben hátraveti őket. Ennek oka, hogy a dékánválas feladatok elvonják az időt az oktatási és kutatási tevékenységtől. A másik jellemzően említett hátrány a munkaidő hossza, a családra és magánéletre jutó kevesebb (vagy radikálisan kevesebb) idő volt, amit különösen a fiatalabb, családos dékánok emeltek ki.

„És az ebéden kívül mierről kell még lemondania?”

Ez nagyon aranyos kérdés. Hát, leginkább a barátaimról, meg a családomról. Tehát azok...tehát mondjuk a barátaim, ők rendszeresen írnak olyan e-mailt, hogy köszönök szépen, már most többet ne írjak. Tehát otthon is a gyerekeim, mondjuk szombat reggel azt mondja a fiam, hogy „apa, ma hova mész”. Vagy vasárnap délután kettőkor, ha fölveszek egy dzsekit, és ki akarok menni, hogy a garázsból beálljak az autóval, akkor megkérdezi, hogy hova megyek. Tehát, hogy azt látják, hogy én állandóan megyek, megyek, megyek. Tehát ezek, emberi kapcsolataim megsínylik. Tehát én nagyon-nagyon szeretem az embereket, és én ezekről lemondok. Amikor nem mondok le, azok főleg, futball, tehát sportokról nem mondok le. Tehát járok sportolni. De azért sok mindenről igen. Sok mindenről igen...”

A személyes előnyök hangsúlyozása, pl. az egyéni karrier előremozdítása nagyon ritkán, többnyire közvetve (másokra vonatkoztatva) került elő. Az ezekről való beszéd (különösen az „áldozathozatal” narratíva mellett) mintha illetlenség lenne. Mindenesetre egy-egy interjúban azért előkerül a dékánosság egyéni haszna is.

„Az Ön számára ez az adminisztratív pálya – ugye tanszékvezetés, intézet vezetés, dékánhelyettség, meg aztán dékánosság – ez is egy ilyen, hogy mondjam, magától értetődő dolog volt? Tehát mi ebben a jó igazából?”

Hát igazából sok jó nincs benne alapvetően (nevet). Én magam részéről mondjuk azért vállaltam ezeket, mert hát nagyobb mozgástere van az embernek a területen egyszerűen. Szóval...nálunk még mindig az van, azért, hogy – és ez szerintem egy ilyen nem tudom én milyen magyar tradíció –, hogy aki vezető pozícióban van, az az adott szakterületen is hogy mondjam: egyrészt nagyobb elismertséget kap, másrészt pedig ez nem jó, nem jól van így egyébként. De hát az volt, hogy korábban még inkább, tehát mondom, hogy most már közel 40 éves tapasztalatom ez, hogy akinek valahogy szakmailag jól ment, akkor attól azt elvárták, hogy vezető legyen, függetlenül attól, hogy nem tudom én ambíciói, vagy esetleges rátermettsége, vagy bármi vizsgálat alá került volna. Tehát ez nem, azt hiszem, ez nem volt igazán jó. [...] Mert egyébként is, hogyha beosztott lenne, de nem tudom én: számítanak a véleményére, meg a munkájára, akkor is részt kell vennie ezekben a bizottságokban, meg mindenféle ilyen, ugye a kar fontosabb kérdéseit tárgyaló értekezleteken. És hát nem mindegy, hogy akkor ki határozza meg, hogy mikor van, hogy van. Szóval ez is egy, ez.... De úgy, én egyébként, hogy mondjam, ilyen hatalmi vagy egyéb szempontokból, egyáltalán nem preferálom ezt a dolgot.”

Az idézet utolsó mondata mutat rá arra is, hogy a hatalmat szégyellni kell. Azokban az interjúkban, ahol a hatalom témaköre közvetlenül is előkerült, a dékánok jellemzően a hatalom elkerüléséről, megrontó erejéről nyilatkoznak, amelyet kerülni kell. A fenti interjúrészlet azonban rávilágít egy sajátos ellentmondásra is, nevezetesen, hogy a folyamatokat befolyásolni, a dolgok menetét meghatározni fontos dolog. A hatalomhoz való negatív viszonyulás ennek ellenére jellemző álláspont. (Vajon miért felvállalhatatlan sokak számára a hatalom?) Helyenként azért előfordul a hatalom és a befolyásolási erő nyílt felvállalása is:

„Hülye az, szoktam mondani, aki, aki azt mondja, hogy a hatalom rossz dolog. A hatalom az egy eszméletlen jó dolog. Tehát a hatalom, ahogy egyik barátomnak az édesanyja mondta, hogy sz...rt sem ér a harag hatalom nélkül. (interjúalany nevet) De hát igazából az a helyzet, hogy a hatalom birtokában valósítható meg valami, amiről az emberek van határozott elképzelése.”

Akár rejtetten, akár nyíltan viszonyulnak a dékánok a hatalomhoz, érdemes észrevenni, hogy mindkét szemléletmódban a hatalom instrumentális szemlélete az

irányadó: a hatalom eszköz a célok megvalósítása érdekében. A hatalom másféle értelmezéseire (pl. kibontakozási lehetőség biztosítása másoknak) egyelőre nem bukkantam az interjúkban.

Oktatáshoz-kutatáshoz fűződő viszony

Az oktatáshoz és kutatáshoz való viszony ellentmondásos. Egyfelől sokan számolnak be arról, hogy oktatnak és kutatnak a dékáni tevékenység mellett. Pozitív értelemben ezt időnként kikapcsolódásként, feltöltődésként mutatják be. Előfordulnak azonban olyanok is, akik a felkészületlenségre, tompaságra panaszkodnak, azaz szeretnének aktívabb, minőségibb részvételt, de erre nincs lehetőségük. A dékánság tehát korlátozza a kibontakozásukat.

Vannak azonban olyan megfogalmazások is, amelyek azt sugallják, hogy az oktatás és kutatás kényszer („kell”).

„Hát én ugye meg akarok felelni, mert véletlenül sem akarok semmilyen támadási felületet adni a kollégáknak. Tehát én ugyanannyit tanítok, mint egy rendes főiskolai tanár. Ez most heti 8 óra, hát én a heti 8 órát, azt megtartom. [...] Gyakorlatilag én ezt megtartom, sőt tegnap TDK verseny volt nálam, van egy TDK-zóm is, tehát igyekszem azt a látszatot kelteni, hogy egyébként egy normális tanár vagyok.”

És egy másik helyen:

„Vannak még egyéni céljaim, tehát nyilván kis mélyebb tudományos [munka], hogy ha odáig elvergődök. De valójában azt látom, hogy azt is csak azért csinálnám meg, hogy ennek a karnak még ezek a kellékei is még jobbak legyenek. Tehát nem valószínű, hogy én már a következő időben akadémikus leszek, annyira nem is érdekel ez az ügy. De az [foglalkoztat], hogy mondjuk egy akadémiai doktorságig még elvergődni, és pusztán megint csak a példamutatás miatt.”

Ezen részletekben mintha az tükröződne, hogy az oktatás és kutatás fontosságát inkább illendőségből, semmint valós meggyőződésből vallják. Az oktatásban és kutatásban való részvétel kényszere abból a meggyőződésből eredhet, hogy a dékán akkor jó vezető, ha teljesíti mindazokat a követelményeket (vagy azok egy részét), amelyek a kari professzorokra vonatkoznak, mert csak így várhatja el hitelesen másoktól a hasonló teljesítményt.

„Most egyébként tanít vagy kutat Ön? Tehát csinálja még ezt, van még erre...?”

Még muszáj, tanítani is, kutatni is.

Muszáj? Miért muszáj?

Hát, mert egyrészt a[z intézményben] van egy elvárasi szint, ami az oktatói tevékenységet is érinti, tehát egy dékánnak heti 6 óra a kötelező óraszám, ami azért nem kevés. Másrészt meg van egy oktatói pontrendszer, ami a minőségbiztosítási rendszernek egy része, és ott azért minden évben produkálni kell, hogy tudományos konferenciákon, meg különböző szakmai folyóiratokban részt kell venni. Meg hát, nem is igazán lehet lemaradni. Mert ha én nem csinálom, akkor hogy várhatom el a kollegáimtól ezt a fajta tevékenységet?"

Azaz a dékánok mintaadóként, norma-meghatározóként definiálják magukat. Ennek következménye azonban a „kettős terhelés”: nem csak oktatóként és kutatóként kell helytállniuk, hanem ezen felül még el kell végezniük a dékánssal járó egyéb tevékenységeket, adminisztratív feladatokat, egyeztetéseket is. Ez különösen érdekes annak a fényében, hogy a legtöbb dékán meggyőződéssel vallja, hogy a dékánsságot nem lehet félállásban csinálni, hanem egész embert kívánó tevékenység. Nem csoda, hogy a dékánoknak jellemzően nagyon kevés idejük jut a magánéletükre, családjukra, és különösen élesen vetődik fel az időmenedzselés kérdése.

E hozzáállás gyökerezhet a dékánok azon meggyőződésében, hogy a kari oktatók elvárják a dékántól, hogy kimagasló (?) oktató vagy kutató legyen, ami nem meglepő, ha a dékánok intézményi szocializációját, háttérét nézzük (ti. docensként, egyetemi tanárként a legfontosabb karrierállomásaik során ezeket a teljesítményeket várták el tőlük – miért lenne most más?).

Lehet azonban az oktatási-kutatási tevékenység fenntartása tudatos stratégia része is, amelynek egyik lehetséges célja, hogy a dékán ne veszítse el a kapcsolatot a kar alapfolyamataival, hétköznapi tevékenységeivel, és így jobb, hitelesebb vezető lehessen. Egy másik lehetséges célt a jövőre vonatkozó készülés jelenti, azaz hogy a dékáni pozíció nem örökös: sokan nem aspirálnak további vezetői karrierre, így főként a kutatás (és részben talán az oktatás) fenntartása a szakmai életútjuk szinten tartását, a szakmai életbe való visszakapcsolódás lehetőségét is szolgálja.

Mindebből az is következik, hogy a meginterjúvolt dékánok döntő többsége az oktatói közösség részeként tekint magára, és elfogadja magára nézve az oktatói közösségre vonatkozó normákat. Azaz sokkal inkább egy sajátos helyzetben lévő oktatónak értelmezik magukat, semmint olyasvalakinek, aki tevékenységének, feladatainak sajátosságainál fogva az oktatói közösségen kívül áll.

Irodalom

Amaral, Alberto – Meek, V. Lynn – Larsen, Ingvild M. (szerk.) (2003). *The higher education managerial revolution*. Higher education dynamics. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers.

Barakonyi Károly (2004). *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Budapest: Akadémia Kiadó.

Drótos György (2009). Integrált szakmai és gazdasági felelősség a felsőoktatási intézményekben – az oktatási programigazgatói modell. In: Drótos György - Kováts Gergely (szerk.) (2009): *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest: Aula kiadó. 109-134.o.

Fulton, Oliver (2003). Managerialism in UK universities: Unstable hybridity and the complications of implementation. In: Amaral, Alberto – Meek, V. Lynn – Larsen, Ingvild M. (szerk.) (2003). *The higher education managerial revolution*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers 155-178 o.

Gornitzka, Åse – Kyvik, Svein – Larsen, Ingvild M. (1998) "The bureaucratisation of universities." *Minerva* 36: 21-47.

Gornitzka, Åse – Larsen, Ingvild M. (2004). "Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities." *Higher Education* 47: 455–471.

Halász Gábor (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In: Drótos György - Kováts Gergely (szerk.) (2009). *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest: Aula Kiadó 13-30 o.

Lozeau, Daniel – Langley, Ann – Denis, Jeann-Louis (2002). "The corruption of managerial techniques by organizations." *Human Relations* 55 (5): 537-564.

Mignot-Gérard, Stéphanie (2003). ""Leadership" And "Governance" in the analysis of university organisations: Two concepts in need of de-construction." *Higher Education Management and Policy* 15: 152-183.

OECD (2008): *Thematic review of tertiary education: Synthesis report*. Paris: OECD.

Santiago, Rui – Carvalho, Teresa – Amaral, Alberto, et al. (2006) "Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal." *Higher Education* 52 (2): 215-250.

Sporn, Barbara (2006) Governance and administration: Organizational and structural trends. In: Forest, James J. F. – Altbach, Philip G. (szerk.) (2006). *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer 141-157 o.

Taylor, John (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: 251-273.o.

Teichler, Ulrich (2001). "Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. Egy felsőoktatás-kutató véleménye." *Educatio*: 3-18.