

# FELSŐOKTATÁS-MENEDZSMENT KÉZIKÖNYV

Szerkesztette: Kováts Gergely



Budapest  
2024

# Felsőoktatás-menedzsment kézikönyv

Szerkesztette: Kováts Gergely

ISBN 978-963-503-963-0  
ISBN (pdf) 978-963-503-964-7

A kiadvány megjelenését az Innovációs és Technológiai Minisztérium  
Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott  
támogatásával a Mecenatúra 2021 pályázati program finanszírozásában  
megvalósuló xxxxxx számú projekt tette lehetővé.



Kiadó: Budapesti Corvinus Egyetem  
Nyomdai kivitelezés: CC Printing Kft.

## Tartalomjegyzék

Bevezető .....	5
A kézikönyv szerzői .....	7
1. Az egyetemek történeti fejlődése .....	11
2. Az egyetemek társadalmi szerepei .....	43
3. Aktuális kihívások és fő trendek. A felsőoktatás alakulásának jövőképei ...	59
4. A szabályozási környezet .....	105
5. Az egyetem szervezeti jellemzői .....	145
6. Felsőoktatási rendszerek és kormányzásuk .....	167
7. Felsőoktatási intézmények kormányzása .....	199
8. A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúrája .....	233
9. Stratégiaalkotás és stratégiai menedzsment a felsőoktatásban – szempontok és javaslatok intézményvezetőknek ...	263
10. Teljesítménymenedzsment .....	281
11. Változások menedzselése a felsőoktatási intézményekben .....	305
12. Részvételi és bevonás alapú változásvezetés a felsőoktatásban .....	339
13. A képzés, az oktatás és a tanulás szervezése .....	361
14. Szellemitulajdon-menedzsment .....	423
15. Nemzetköziesítés a felsőoktatásban .....	449
16. Harmadik misszió és partnerkapcsolat menedzsment a felsőoktatási intézményekben .....	489
17. Hallgatói kapcsolatok menedzsmentje .....	513
18. Marketing a felsőoktatásban .....	527





# | BEVEZETŐ

2008-ban Drótos Györggyel közösen szerkesztettük a *Felsőoktatás-menedzsment* című könyvet, amely olyan alapvető – ma is releváns – témaköröket tárgyal, mint a stratégiai menedzsment, szervezeti struktúra, oktatás- és tanulásmenedzsment, minőségmenedzsment, valamint a humánerőforrásmenedzsment és a hallgatói életútmenedzsment. A könyv, amely elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtárban, pozitív fogadtatásban részesült, és segítette a felsőoktatási intézmények vezetőinek, szakembereinek munkáját.

2008 óta azonban a világ és benne a felsőoktatás alapvető változáson ment keresztül, amely hatással volt mind az intézmények működésére, mind a vezetői szerepekre és feladatokra. A digitalizáció térnyerése, a COVID-19 járvány által generált új kihívások, valamint a geopolitikai feszültségek mind-mind átalakították az intézményi működés kereteit és prioritásait. Emellett a hazai felsőoktatási rendszerben is jelentős szerkezeti változások zajlottak le, például a kancellári rendszer bevezetése és a felsőoktatási modellváltás révén. Ezek következtében egyre több olyan szakember érkezett a felsőoktatásba elsősorban adminisztratív és szolgáltatói területekre, akik korábban nem rendelkeztek mélyebb ismeretekkel a felsőoktatás ágazati és szervezeti sajátosságairól. Ugyanakkor az akadémiai területről érkező vezetők számára sem mindig adottak a megfelelő képzési és önfelkészítési lehetőségek, így sokan tapasztalati úton kénytelenek elsajátítani az intézményvezetés alapjait és az alapvető menedzsment ismereteket.

E kézikönyv célja, hogy közérthető módon, magyar nyelven nyújtson támogatást mindazok számára, akik a felsőoktatásban vezetőként vagy döntéshozóként tevékenykednek akár ágazati szinten, akár valamely köztes szervezetben, akár az intézmények akadémiai vagy adminisztratív területein. Arra törekedtünk, hogy a felsőoktatási iparág és az egyetemi szervezet működésének sajátosságait alapvető összefüggéseikben mutassuk be, miközben – ahol lehet – praktikus útmutatást is nyújtunk a döntéshozók számára. Nem célunk, hogy egy-egy témát részletekbe menően tárgyaljunk. Erre egyes szakterületeken már rendelkezésre állnak specializált szakkönyvek. Ehelyett arra törekedtünk, hogy minél átfogóbb képet adjunk, amely segíti az olvasót a felsőoktatási intézmények működésének megértésében.

Tudjuk, hogy a kézikönyv még nem fed le minden fontos témakört. Olyan területek, mint a felsőoktatás-finanszírozás, a kutatómenedzsment, az emberi erőforrások kezelése (beleértve az akadémiai

karrierpályák sokféleségét, a toborzást, kiválasztást, bérezést és teljesítményértékelést), az infrastruktúra-menedzsment, valamint a minőségbiztosítási és akkreditációs folyamatok részletes bemutatása egy jövőbeli második kötet (vagy második kiadás) tárgyát képezhetik.

A kézikönyv létrejöttéért külön köszönet jár Derényi Andrásnak, Keczer Gabriellának és Rónay Zoltánnak, akik nemcsak szerzőként és tanácsadóként járultak hozzá a kézikönyv megszületéséhez, hanem szakértelmükkel segítették a Mecenatúra pályázat összeállítását is.

Hálásan köszönjük az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatását, amely a Mecenatúra programon keresztül jutott el hozzánk az NKFI Hivatal közreműködésével. E támogatás nélkül ez a könyv nem jöhetett volna létre.

Bízom benne, hogy a kézikönyv hasznos segítséget nyújt mindazok számára, akik gyakorlati szakemberként, kutatóként vagy csak érdeklődőként a magyar felsőoktatás menedzsmentjével foglalkoznak, és hozzájárul a magyar felsőoktatás tudatosabb és versenyképes működéséhez.

Vác, 2024. december 31.

Kováts Gergely

# | A KÉZIKÖNYV SZERZŐI

**Berács József**, egyetemi tanár, a Budapesti Corvinus Egyetem professor emeritusa. Az Európai Marketing Akadémia (EMAC) elnöke volt 2006–2008 között. 2009 óta EMAC Fellow. Érdeklődési területe átfogja a marketingstratégiát, a feltörekvő (átmeneti) országok marketingjét, a piaci orientációt, különös tekintettel a felsőoktatás nemzetköziesítésére.

**Csillag Sára**, egyetemi tanár, a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán, az utóbbi 15 évben tanszékvezetőként, intézetvezetőként, rektorhelyettesként és dékánként is tevékenykedett a BGE-n. Kutatási területei az etikus és felelős vezetés, a fogyatékossgal élő emberek munkaerőpiaci részvétele, az üzleti felsőoktatás jövője és a részvételi módszerek.

**Derényi András**, független vezető szakértő, 30 éves kutatói, elemzői, fejlesztői és tanácsadói tapasztalattal, elsősorban a felsőoktatás és az egész életen át tartó tanulás területén. Fő érdeklődési területe az oktatáspolitikai, a képzési reformok és fejlesztéstámogató eszközei, a nemzetköziesítés, valamint a tanítás és tanulás minősége.

**Drótos György**, a BCE Vezetéstudományi Intézetének docense. Több évtizedes oktatói és kutatói munkája mellett dékánhelyettesként, kutatóközpont-, tanszék-, és intézetvezetőként, illetve különböző intézményi bizottságok tagjaként is szerzett tapasztalatokat. Vezetési tanácsadóként több mint 20 felsőoktatási intézménynél valósított projekteket itthon és külföldön. Egyik szakterülete az egyetemek teljesítménymenedzsmentje és digitalizációja.

**Géring Zsuzsanna**, tudományos főmunkatárs, a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központjának vezetője a. Több mint 10 éve egyetemi kutató, emellett vállalati társadalmi felelősségvállalás tanácsadóként és adatelemzőként is dolgozott. Fő kutatási területei a társadalmi felelősségvállalás, a szervezeti kommunikáció, a felsőoktatás jövője és a felsőoktatási intézmények felelőssége. A kevert módszertanú szövegelemzések szakértője, valamint jövőkutatói módszerekkel is dolgozik.

**Görög Márta**, a Szegedi Tudományegyetem Állam és Jogtudományi Karán működő Civilisztikai Tudományok Intézetének intézetvezető egyetemi tanára, a kar dékánja. Több mint két évtizedes gyakorlati tapasztalattal rendelkezik a felsőoktatásmenedzsment területén, így – többek között – az integrált szegedi egyetem hallgatói szolgáltatásainak kialakítását koordináló igazgatóként, az innovációs igazgatóság jogi munkacsoportja vezetőjeként, egyetemi projektek menedzsereként. Kutatásainak egyik jelentős szegmensét képezi a szellemi tulajdonjog, a technológia-transzfer.

**Kádár-Csoboth Péter**, felsőoktatási szakértő, tanácsadó, az IFUA Horváth partnere, felsőoktatási szegmensének vezetője. 2000 óta aktív résztvevője a magyar felsőoktatás intézményi, ágazati, fejlesztéspolitikai folyamatainak. 2009 óta dolgozik tanácsadóként, évente 8-10 projektet valósít meg hazai és nemzetközi felsőoktatási intézményekben stratégiai, folyamatszervezési, működésfejlesztési, teljesítménymenedzsment és kutatás-menedzsment témákban.

**Keczer Gabriella**, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar habilitált főiskolai tanára. 2008-ban szerzett PhD fokozatot Gazdálkodás- és szervezéstudományokból. Kutatási területe a felsőoktatás irányításának és működésének különböző aspektusai, úgymint egyetemi kormányzás, az egyetemek szerepének változása, felsőoktatási rendszerek és reformok. A kar minőségfejlesztésért felelős dékáni megbízottja, a KAPOCS kutatócsoport vezetője.

**Kéri Anita**, a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karának adjunktusa. 2020-ban szerzett PhD fokozatot felsőoktatási marketing témában. Kutatásának központi témája az egyetemek nemzetköziesedése és a nemzetközi hallgatói mobilitás. Jelenleg egyetemi szolgáltatásminőséget, a nemzetközi hallgatók társadalmi és kulturális integrációját, valamint egyetemi márkabüszkeséget kutat. Fulbright Alumna-ként a nemzetközi mobilitás nem csupán fő kutatási témája, hanem szívügye is.

**Kovács Gergely**, a Budapesti Corvinus Egyetem Vezetéstudományi Intézetének docense és a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjának igazgatója. 2006 és 2020 között az egyetem minőségügyi titkáráként felelős volt többek között a hazai intézményi akkreditációs jelentések és az intézményfejlesztés-

tési tervek összeállításért, az oktatói munka hallgatói munka véleményezési rendszeréért, rangsorok adatszolgáltatásokért, valamint 2016 és 2019 között az oktatói teljesítményértékelési rendszer működtetéséért. A felsőoktatás kutatásával 2004 óta foglalkozik. Érdeklődési területei közé elsősorban az intézményi menedzsment és kormányzás, valamint a felsőoktatás-politika és -finanszírozás tartozik. Jelenlegi kutatási témái a modellváltás (amely kapcsán egy OTKA kutatás vezetője) és az akadémiai szabadság érvényesülése.

**Rónay Zoltán**, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének habilitált egyetemi docense, az ELTE volt főtitkára, illetve az ELTE PPK volt oktatási dékánhelyettese és jelenleg is minőségirányítási vezetője. Érdeklődési területe a felsőoktatás intézményrendszere, szabályozása, működtetése, a felsőoktatási intézmények vezetése, akadémiai szabadság és intézményi autonómia, a közoktatás működésének és szervezetének jogi keretei, tanulói és pedagógus jogok, kötelezettségek, jogtudatosság és jogtudatosságra nevelés, valamint jogi attitűdök és ezek formálása részben, illetve mindez a pedagógusképzéshez kapcsolódóan.

**Vilmányi Márton**, a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar egyetemi docense. Az elmúlt 15 évben szakcsoportvezetőként, szakfelelősként, dékánként, stratégiai és minőségfejlesztési igazgatóként is tevékenykedett az SZTE-n. Felsőoktatás-menedzsment kutatásával, fejlesztésével 2002 óta foglalkozik. Kutatási területe a szervezeti képességek, a szervezeti teljesítmény és a szervezetközi kapcsolatok megragadhatóságát, jellegzetességeinek feltárását öleli fel.



# 1. AZ EGYETEMEK TÖRTÉNETI FEJLŐDÉSE

KOVÁTS GERGELY<sup>1</sup>

E fejezetben áttekintjük az egyetemek történeti fejlődését, a kialakult főbb modelleket, és ezek hatását a mai egyetemek és felsőoktatási rendszerek működésére. Röviden ismertetjük a középkori egyetemek sajátosságait, majd az angol, a napóleoni (francia), a humboldti (német) és az amerikai egyetemek sajátosságait. Röviden kitérünk a magyar felsőoktatás történeti fejlődésére is. A fejezetet azokkal a hosszú távú kihívásokkal zárjuk, amelyekkel a ma egyetemei szembeesülnek.

Az egyetemek az európai kultúra egyik legmaradandóbb és legmeghatározóbb intézményei közé tartoznak. Jól jellemzi ezt Clark Kerrnek, a Kaliforniai Egyetem egykori elnökének azóta is gyakran idézett megállapítása, miszerint „...körülbelül 85 olyan intézmény létezik ma is felismerhető formában, amelyet a nyugati kultúrában 1520 előtt alapítottak. Ezek közé tartozik a katolikus egyház, Nagy-Britannia, Izland és az Isle of Man parlamentje, több svájci kanton és hetven egyetem.” (Kerr 1982:115). Noha a későbbi kutatások és gyűjtések alapján kijelenthető, hogy 85-nél sokkal több szervezet maradt fenn a középkorból vagy az azt megelőző időkből, ezek hatásukban, jelentőségükben nem vethetőek össze az egyetemekkel.

Az 1500 előtt létrejött 70 egyetem mellett ma a webometrics.com szerint 32 ezer felsőoktatási intézmény létezik. Az egyetemek hosszú története és számuk növekedése több olyan izgalmas szervezetelméleti kérdést is felvet, amelyek a rövidebb történetű szervezetek kapcsán nemigen tanulmányozhatóak. Kivételes ellenálló képességüknek vagy inkább nagyfokú rugalmasságuknak köszönhető-e például az, hogy e szervezetek a történelem változásai, a környezet radikális átalakulásai ellenére is képesek voltak fennmaradni, sőt, néhányan még ma is az alapításkori épületekben működnek? Képesek voltak-e, s ha igen, hogyan, az egyetemek úgy változni, hogy eközben lényegük mégis változatlan maradt?

**Egy maradandó intézmény**

**Az egyetemek száma**

<sup>1</sup> Ez a fejezet az alábbi tanulmány kiegészített változata: Kováts Gergely (2013): Az egyetemek fejlődéstörténete – és ennek tanulságai. In: Hrubos Ildikó (szerk): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3.* (2013) ISBN:9789631203707 pp. 45-68.

E kérdések megválaszolása aligha lehetséges az egyetemek történetének tanulmányozása nélkül, ami persze nem elválasztható az esztörténetnek (filozófiának), az egyetemek társadalmi szerepének (szociológiájának) és irányításának (menedzsmentjének) vizsgálatától. Mindez a felsőoktatás-kutatást különösen izgalmas interdiszciplináris területté teszi.

## 1.1. Történeti szakaszolás

**Három korszak** Az egyetem történetét leegyszerűsítve a változás egyes szakaszainak leírásával lehet a legkönnyebben megragadni. Úgy vélem, alapvetően három markáns fázis / működési modell azonosítható: a középkori egyetemek kora, a nemzeti egyetemek kora és a globális egyetemek kora.

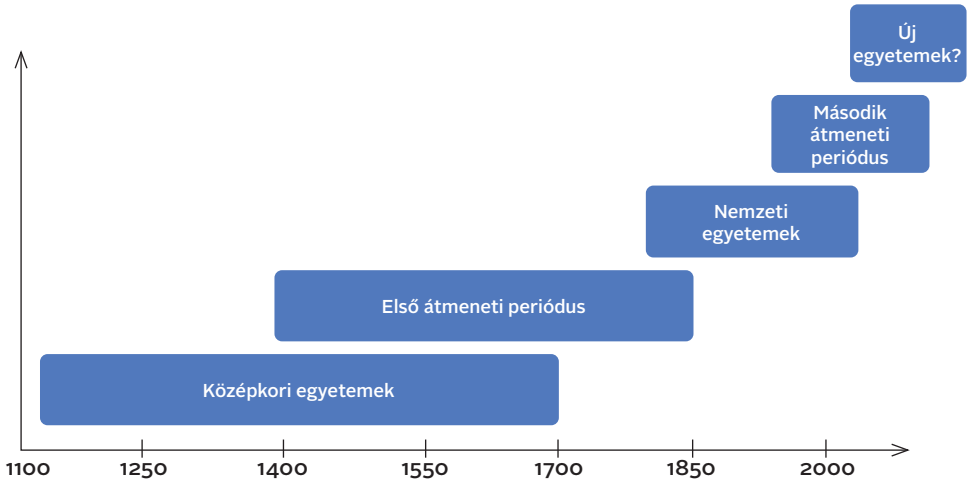
Az egyes szakaszok egyszerre jelölnek egy-egy történelmi kort, és az egyetemnek azt a működési modelljét (vagy modelljeit), amely(ek) az adott korban az intézmények működését jól jellemezte (jellemzték).

**Átmeneti korok** Az egyes szakaszok időben nem válnak el élesen egymástól, azokat átmeneti periódusok tagolják, így a különböző intézményi működési modellek gyakran egyidejűleg is léteznek. Az átmeneti periódusokat illetően például Martin és Etzkowitz (2000) akadémiai forradalmakról beszél, amelyek jelentős módon átalakították az egyetemek működését. Az első akadémiai forradalom során (amely a középkori egyetemet és a nemzeti egyetemeket választotta el egymástól) a kutatás vált az egyetemek feladatává, míg a második akadémiai forradalom révén az egyetemek tevékenysége a szolgáltatással, a vállalkozással (azaz a közvetlen tőkeberemtéssel) is kiegészült.

Természetesen az egyetemek történetének fenti szakaszolása, vagy ezek időbeli határai vitathatóak. A cél mégsem a pontos határvonalak vagy szakaszok kijelölése, hanem a változás szakaszainak vázlatos megragadása, amely segítséget ad a sokféle felsőoktatási hagyományban és az ebből következő intézményi szerepfelfogásban való eligazodáshoz.



## 1.1. ábra: Az egyetemek korszakai



Forrás: Wissema 2009:4 módosításával

A következőkben ezért röviden és nagyon vázlatosan bemutatjuk az egyetemek történetének fontosabb szakaszait és átmeneti periódusait, valamint az ezekben felmerülő néhány kérdést, dilemmát.

## 1.2. A középkori egyetemek (XI-XIV. század)

A középkori egyetemeknek számos történeti előzménye található az európai kultúrkörben. Ezek közé tartozik például – Ferencz (2001) alapján –

- az athéni filozófiai iskola (Kr.e. IV. század), ahol leginkább dialógusokban folyt az oktatás, és ilyen módon nem különült el egyértelműen, hogy ki a tanár és ki a diák. A formális tanrend és a tananyag is hiányzott;
- a beirúti jogi iskola (III-VII. század), amely kizárólag a jogra specializálódott;
- a konstantinápolyi „egyetem” (425-1453) amelyet II. Theodóz alapított főként filozófia, orvostudomány és jog oktatására; és
- a Karoling reneszánsz palatinusz-iskolája, amely (nagyon szűk körben) biztosította az uralkodó számára a tisztviselők utánpótlását.

Ezen intézmények rendelkeztek ugyan a későbbi egyetem egy-egy fontosabb vonásával, de valamely lényeges összetevő hiányzott belőlük (Weszely 1929, Ferencz 2001). Egyes intézmények többnyire egyes személyekhez kötődtek és/vagy nem volt testületi, korporációs jellegük, azaz nem az intézmény szerzett jogokat, privilégiumokat és köte-

**A középkori egyetemek előzményei**

**Megkülönböztető jegyek**

lezettségeket. Sokszor hiányzott a formális szervezeti struktúra is. Más intézményekben (pl. az athéni filozófiai iskolában) a cél elsősorban a személy fejlesztése és nem egy-egy szakmára vagy pályára való felkészítés volt. További fontos különbség, hogy egyes intézmények fókusza rendkívül szűk maradt (pl. a beirúti jogi iskola csak joggal foglalkozott).

#### **Universitas és céhesedés**

Az egyetemek kialakulása a városok kialakulásához köthető, amelyek az árucserével mellett az eszmecsere központjaiként is szolgáltak. (Például az ókori és arab szövegek Európába áramlása, illetve újrafelfedezése magyarázhatja a spanyol és olasz középkori egyetemek nagy számát.) A városok megjelenésével egyidejűleg megkezdődött a „céhesedés” is. A céh egyszerre szolgált az adott „szakma” működési keretként, és az adott szakma képviselőinek védelmére (protekciónizmusára). A céhesedés természetesen nem kerülte el a gondolkodók, nevelők munkáját sem. Az egyetemek ma gyakran használt elnevezése – *univerzitas* – a XI.-XII. században mindenféle egyesülést jelölt, s csak a későbbi időkben, a XIV-XV. században vált az elnevezés specifikusan az akadémiai testület, hely elnevezésévé. (Ferencz 2001)

#### **Studium generale**

A középkorban az egyetemeket *studium generale*-nek nevezték, amelynek jelentéstartalma csak a XIII. századra kristályosodott ki, s lényegében „a tanárok és diákok jelentős törvénykezési autonómiával, státútumok felállításának és saját tisztviselőik megválasztásának jogával, valamint pecséttel, a hitelesség elismert attribútumával rendelkező céhszerűen szövetkező szerveződése, amelynek az »artes« mellett legalább egy magasabb fakultása (teológiai, jogi vagy orvostudományi) is van.” (Ferencz 2001:38)

#### **Privilégiumok**

Az első egyetemek inkább kialakultak, és nem megalapították őket. Elismerésükre és a formális státusz elnyerésére csak később került sor. Az egyetemeknek, illetve a hallgatóknak és az egyetemen végzeteknek biztosított jogok és privilégiumok rendszere is csak fokozatosan épült ki. Ezek közé tartozott például az a jog, mely szerint a végzetek elvben szabadon tarthattak előadást, illetve szabadon taníthattak bármely egyetemen (ún. *venia legendi* és a *licentia docendi hic et ubique terrarum* joga). Más kérdés, hogy ez ellen a nagy, jelentős intézmények folyamatosan harcoltak és akadályozták a máshol szerzett diplomák elismerését. További jog a bírászkodás joga (pallosjog), azaz az egyetem hallgatói és oktató felett maga az egyetem, és nem a világi vagy városi hatóságok voltak jogosultak bírászkodni. Ez számos konfliktus forrása volt, a történetírás számos olyan összecsapásról számol be, amely a hallgatók/tanárok és a városi polgárság között zajlott le (az ún. *town* és *gown*, azaz – szó szerint fordítva – a város és a talár konfliktusa). Cambridge egyeteme például egy ilyen összecsapás után elmenekült oktatók alapításával jött létre. Oxfordban pedig 500 évig emlékez-

tek meg az egyik Szent Skolasztika napján történt összecsapás halálos áldozatairól.

A későbbi egyetemeket pápák és uralkodók alapították többnyire már létező oktatási intézmény, például egy kolostori iskola vagy katedrálisiskola „továbbfejlesztéseként” (mint a 1367-es pécsi és az 1395-ös óbudai magyar egyetemek esetében), és csak ritkán „zöldmezős beruházásként”.

Az egyetemeknek kezdetben nem volt fizikai infrastruktúrájuk. A termeket, oktatási helyiségeket a tanárok biztosították, bérelték. A képzést úgy szervezték meg, hogy minél több diák minél többféle tudást minél olcsóbban szerezhessen meg. A képzés mindenki számára nyitott volt, nem csak a nemesek számára szolgáló képzés zajlott.

Konfliktusok esetén a hallgatóknak és oktatóknak a migráció és a vándorlás biztosított védelmet (ezzel egyidejűleg elterjedt az egyetem eszméje, „műfaja” is). A vándorlások során az egyetem az egyes városokban előjogokat kaptak, hogy helyben maradjanak. Az intézmények működési struktúráját így a jövőbeli konfliktusok megelőzése, a konfliktusok nem erőszakos megoldása és kárelhárítási célok vezették – ezzel volt ugyanis biztosítható, hogy az egyetem képes legyen a megszerzett előjogait és az érdekeit megvédeni a várossal, az Egyházzal és az uralkodókkal szemben. A belső szerveződés ezért a belső konfliktusok megoldására irányult, s ennek intézményesített rendszereként funkcionált.

A középkori egyetemnek két prototípusa alakult ki: a párizsi egyetem (amelyet főként a francia, angol és német egyetemek követték) és a bolognai egyetem (főként olasz és spanyol követőkkel).

Ma a bolognai egyetemet tekintjük az első egyetemnek, amelynek működését 1088 körül kezdte meg (a pontos időpont bizonytalan). Az egyetemen kiemelkedő szerepet töltött be – a római örökség részeként – a jog (a spanyol egyetemeken ezzel szemben az arab közvetítés miatt sokáig az orvostudomány volt erős). A bolognai egyetem a diákok egyeteme volt, az universitas csak a diákokat foglalta magában (*universitas studentium*), és elsősorban az ő érdekvédő szervezettükként funkcionált. Az universitas kialakulásában meghatározó szerepe volt annak, hogy Bolognában a külhoni hallgatóknak nem voltak Bologna polgáraival azonos jogaik (például egy adott nemzetiséghez tartozó polgárok kollektív felelőséggel tartoztak a társaik által elkövetett bűnökért és a rájuk kiszabott bírságokért). A hallgatók tehát azért harcoltak, hogy saját maguk ítélkezhesenek maguk felett. A hallgatók nemzetekbe, ún. nációkba tömörültek, amelyek univerzitást hoztak létre (1265-ben például Bolognában 13 náció volt, köztük a magyar). A nációk élén *consiglierii*-k álltak, és minden náció saját pénztárral (*bursa*) rendelkezett, amely tagjaik segítségére, segélyezésére szolgált.

## Két prototípus

### Bolognai egyetem

Az egyetem élén a rektor állt, akit a nációk vezetői választották a hallgatók közül. Szerepe inkább szimbolikus volt.

Az universitás nem csak a várossal, hanem a tanárokkal szemben is érdekvédő szervezetként lépett fel. Így például az egyetem foglalkozott a tanárok szerződésével és fizetésével, a velük szemben érkezett panaszok kivizsgálásával stb. A tanárok külön testületbe (*collegium doctorum*) tömörültek.

#### **Párizsi egyetem**

A párizsi egyetem a párizsi katedrálisiskolákból nőtt ki. Bár az egyetem több tudományterülettel is foglalkozott, a legfontosabb érdeklődési területe a teológia maradt, és az egyetem megőrizte erős egyházi kötődését is.

Az egyetem szerveződésében nem a diákok, hanem a tanárok voltak a központi szereplők (*universitas magistrorum et scholarium*), akiket az egyház fizetett. A tanárok választották meg maguk közül az egyetem vezetőjét, a rektort, akit ez után tisztségében az egyház által kinevezett kancellár erősített meg. (Bolognában idővel szintén kialakult egy egyházi szereplő által betöltött kancellár-jellegű pozíció, valódi belső hatalma azonban nem volt. (Ferencz 2001))

#### **A kar**

A tanárok a XIII. századtól kezdve karokba (fakultásokba) tömörültek, amelyek élén a dékán állt. A párizsi egyetemen négy fakultás működött. A belépő hallgatók először az *artes* karon (ma kb. bölcsészkar) sajátították el a hét szabad művészetre épülő ismeretanyagot (a grammatikát, a dialektikát, a retorikát, a zenét, a csillagászatot, a geometriát és a számolást), azaz az egyetem itt még lényegében az alap- és középfokú oktatás színtere is volt. A hallgatók csak az ún. *baccalaureus* és *magister* fokozatok megszerzését követően léphettek át valamely magasabb fakultásra: a jogira, a teológiára vagy az orvostudományra.

A karok nem csak az egyház beavatkozó fennhatósága ellen harcoltak – amelynek eredményeképpen a kancellár fokozatosan elveszítette fennhatóságát az egyetemen felett –, hanem egymással is. Ennek következtében föderatív berendezkedés és szavazásos rendszer alakult ki.

A cél tehát – a bolognai egyetemhez hasonlóan – szintén a védelem volt, de itt a diákok nem játszottak olyan fontos szerepet. Ennek egyik oka az volt, hogy a párizsi egyetem hallgatói egyházi fennhatóság alatt álltak, ezért a világi igazságszolgáltatáson kívül estek, ügyeikben az Egyház, majd később maga az egyetem ítélkezhetett. Érdeemes megemlíteni, hogy Párizsban szintén voltak nációk (itt ún. *prokurátorok* voltak az élén), ezek jelentősége azonban az egyetem irányításában meg sem közelítette a bolognaiét.

#### **A kollégium**

A kari szerveződés (és a nációk) mellett a párizsi egyetemen kialakult egy rivális szerveződési elv is: a kollégium. A kollégium kezdetben a szegényebb diákok szállása volt, ahol a rendet egy tutor tartotta fent. Párizsban ez így is maradt (illetve később elhalt), de Oxfordban

és Cambridge-ben főként a XIV. századtól önálló erőre tett szert, és a kollégium az oktatás fő terepévé vált. A karok csak a fokozat kiadásának jogát tartották meg, de a képzés szervezése és folytatása már a *college*-ban zajlott.

Oxfordot egyébként – a történészek egyik feltételezése szerint – a párizsi egyetemről elűzött/elmanekülő oktatók alapították, és annak ellenére vált a XII. század végétől Anglia első állandó studium generáléjává, hogy egyrészt nem volt a városban katedrálisiskola (azaz az oktatási intézményrendszernek hagyománya), másrészt Angliában ezidőtájt oktatás szempontjából több sokkal fejlettebb település is volt (pl. Lincoln, Exeter, York, London). Oxford (és később Cambridge) a bölcsészettudomány, a teológia és a jog mellett főként a matematika és a természettudomány területén jeleskedett. Oxford és Cambridge működési sajátosságát a már említett college rendszer mellett az adta, hogy ezen egyetemeken gyengébb volt az egyház befolyása, aminek következtében a kancellárt – az egyetem (külső) képviselőjét ellátó személyt – a magiszterek jelölték, és a püspök csak jóváhagyta a jelölést. Nem volt tehát szükség külön rektorra, az intézményi/akadémiai függetlenség megtettesítője maga a kancellár volt, aki így nagyobb hatalommal rendelkezett, mint a párizsi kancellár vagy a bolognai rektor. Ez egy centralizáltabb működési módot is lehetővé tett. (Ferencz 2001)

A kancellár szerepmódosulásának hatásait ma is láthatjuk az angol egyetemeken, ahol a kancellár feladata ma is az intézmény szimbolikus képviselője, védelme, míg az intézmény napi ügyeinek irányításával, az alkancellár (vice-chancellor) foglalkozik.

Érdemes kiemelni, hogy a középkori egyetem nem foglalkozott kutatással, új tudás létrehozásával vagy előállításával. Feladata az elmúlt idők bölcsességének, tudásának összegyűjtése és közvetítése, valamint az egyházi tanítások közvetítése volt (Wissema 2009). Ennek megközelítése és módszere a skolasztika volt, amely az egyházi tanítók és az ókori görög filozófusok tiszteletét, műveinek olvasását, értelmezését (kommentárok) és a róluk folyó vitákat (disputákat) foglalta magában.

**A kancellár**

**A kutatás  
hiánya**

### **1.3. Az átmenet kora (XIV-XIX. század)**

A gyakorlatiasságra való társadalmi igény növekedése a skolasztikus-ságot, a főként elméleti kérdésekre épülő oktatást irrelevánssá tette. A XIV. századtól kibontakozó humanizmus – amely az evilági embert állította a középpontba és a görög-római források újrafelfedezését hozta – nemigen jelent meg az egyetemeken, kivéve talán új alapítású,

**Humanizmus**

főként észak-európai, német és angol egyetemeket, ahol az új szövegek és szemléletmód már megjelent a kurikulumokban. Ahol a „régí” egyetemek domináltak – például Itáliában – ott a humanizmus inkább magánházakban, tehető polgároknál, illetve az ún. akadémiákon, azaz az előiskolákban kapott teret.

#### **A reformáció hatása**

A XVI. és XVII. században ismét az egyetemek számának növekedését hozta, ami leginkább a kibontakozó vallásháborúknak, a reformációs és ellenreformációs törekvéseknek volt köszönhető. Mind a protestáns irányzatok, mind a katolikus egyház az iskolákon és egyetemeken keresztül próbálta az egyes területek feletti befolyását megszilárdítani. A helyi hatalmasságok (például a német fejedelmek) is egyetemek alapításával igyekeztek presztízsiüket növelni és az adott egyház támogatását biztosítani. Ennek következtében 1500 és 1650 között 100 új egyetem alapítására kerül sor, miközben csak kilenc szűnt meg. A nagyszombati egyetemet – a mai ELTE elődintézményét – is ebben a hullámban, 1635-ben alapította meg a harcos katolikus ellenreformátor, Pázmány Péter.

#### **A tudomány az egyetemen kívül virágzik**

Az új alapítások ellenére az egyetemek modernizálódása a felvilágosodás és a tudományos forradalom idején továbbra is elmaradt, amit elsősorban az mutat, hogy a természettudományok és az empirizmus jórészt az egyetemek falain kívül rekedtek. A tudományos kutatások terepéül a tudományos akadémiák, leginkább a Francia Tudományos Akadémia (1666) és a londoni Királyi Természettudományos Társaság (Royal Society, 1660) szolgáltak. Néhány ebben az időszakban alapított egyetem (pl. a szentpétervári) pedig már kifejezetten az akadémiák struktúráját és működését tekintette mintának.

A tudományos felfedezések (például a csillagászat fejlődése) is döntő részt az egyetemeken kívül zajlottak. Bár a felfedezők többnyire egyetemet végeztek – és így az egyetemek fontos megalapozói a kutatásoknak –, az egyetem mint szervezet nem biztosított megfelelő kereteket a kutatásokhoz. (A csillagászat például jobbára a királyi és fejedelmi udvarokban fejlődött.)

#### **A szakfőiskolák megjelenése**

Ebben a korban számos új gyakorlati terület is felértékelődött, ám ezek az egyetemek helyett olyan szakfőiskolákon bontakoztak ki, mint például a keszthelyi agráriskola (Georgikon, 1797) vagy a selmecbányai bányászattal foglalkozó akadémia (1735/62). Hasonló intézmények nyíltak szerte Európában olyan területekkel foglalkozva, mint például sebészet (Hága 1637, Párizs 1724/31), tűzéréség (Douai 1679, Woolwich 1741, Mannheim 1754, Oporto 1779), igazgatás (Kaiserslautern 1779), állatorvoslás (Lyon 1762, Turin 1769, Drezda 1774), bányászat (Freiburg 1765, Szentpétervár 1773), keleti nyelvek (Nápoly 1732, Bécs 1753) vagy kereskedelem (Hamburg 1768, Barcelona 1769) (Frijhoff 1996 alapján)

Bár néhány országban az egyetemek haladóbbnak és nyitottabbnak mutatkoztak – különösen az újonnan alapított protestáns egyetemek, ezek közül is Halle és Göttinga – összességében a XVIII. és XIX. század fordulójára az egyetemek társadalmi megítélése mélyponton volt. Az 1700-as években új alapításokra alig-alig került sort (az egyetemek száma Európában ekkor 143 volt), több országban a hallgatói létszám is jelentősen visszaesett. Ahogy Tóth Tamás fogalmaz: „A kor tekintélyes európai egyetemei többségükben múltba forduló, életidegen, jórészt a holt nyelvek oktatására épülő intézmények voltak, amelyek konzervatívizmusukban, pedantizmusukban (sőt olykor egyenesen obskurantizmusukban) alig járultak hozzá valamivel a mezőgazdaság és a kézműipar, a kereskedelem és a haditechnika fejlődéséhez vagy akár az államigazgatás színvonalának emeléséhez.” (Tóth 2001b:98). Franciaországban pedig egyenesen a „tanult tudatlanság bástyáinak” nevezték az egyetemeket.

#### **1.4. A nemzeti egyetemek (XIX. és XX. század)**

A XVIII. és XIX. században Európában az egyetemek válságba jutottak. Ez egybeesett a központi hatalmak erősödésével, a felvilágosodott, abszolutista uralkodók megjelenésével, akik hozzákezdtek a közoktatás kiépítéséhez, sokszor a már működő egyházi iskolákra építve. Magyarországon az 1777-es Ratio Educationis, majd II. József uralkodása jelzi ezt a folyamatot. Az egyetemek önkormányzatisága, privilégiumai, „pallosjoga” szálka volt az egységesülő, abszolutista uralkodók szemében, így megkezdődött az egyetemek állami szabályozása, újralakítása is. Ettől az időszaktól kezdődően tehát iskolák és egyetemek helyett egyre inkább oktatási rendszerről és a felsőoktatás rendszeréről lehet beszélni. E felsőoktatási rendszereknek pedig – a nemzetállamok kialakulásával egyidejűleg – sajátos nemzeti változatai alakultak ki a XIX és XX században, ennek megfelelően beszélhetünk angol, francia, német és később amerikai modellről is.

**Abszolutizmus**

Mielőtt ezek rövid jellemzésére rátérnék, érdemes kiemelni, hogy általánosságban milyen trendek jelzik ezt az időszakot (Charle 2003, Gerbod 2003).

- A természettudományok felértékelődése, amelyek helyet kapnak az egyetemi tananyagokban, és struktúrákban (ilyen irányultságú karok, illetve tanszékek alakulnak). Emellett megkezdődik a tudományok erősebb tagolódása, ami növekvő specializációt és specializációs kényszert jelent a kutatásban is.

**Trendek  
a XIX. és XX.  
században**



- Növekvő szekularizáció, az egyházak befolyásának fokozatos csökkenése. Ennek mérőföldköve például, hogy 1818-ban a bonni katolikus egyetemet már pápai jóváhagyás nélkül alapították meg.
- Egyre erősödő pénzügyi függőség: az egyetemek költségvetésének egyre nagyobb részét fedezik az államkincstárból, ami – nem mellesleg – együtt járt az infrastruktúra fejlődésével/fejlesztésével is. Ezt a növekvő hallgatói létszám, illetve a természettudományok egyetemi megjelenése is indokolta (laboratóriumok, új épületek stb.).
- Az egyetemek növekvő pénzügyi függősége mellett az állam egyre erősebben szólt bele a tananyag és a tanulmányi rendtartalmába, a tanárok és vezetők kinevezésébe, és ez lehetőséget adott egy erőteljesebb ideológiai kontroll érvényesítésére is (ennek szélsőséges esetét a szovjet, a fasiszta és a náci rezsimek mutatják).

Természetesen – mint látni fogjuk – e trendek különböző mértékben érvényesültek az egyes országokban/modellekben.

#### **1.4.1. Az angol „modell”**

A modell szóval kapcsolatban az idézőjelet az indokolja, hogy az Angliában (és tágabban: Nagy-Britanniában) kialakuló felsőoktatásról nemigen lehet egységes modelliként beszélni, mert itt a felsőoktatási „rendszer” nem annyira egy központosított állami politika eredményeként alakult ki, hanem a nagy önállósággal rendelkező intézmények és állami reformtörekvések részleges eredményeinek eredőjeként, kompromisszumaként. (Charle 2003) Emellett az angol (illetve az angol mintát jobban követő, de egyébként önállósággal rendelkező walesi és észak-ír), valamint a skót felsőoktatás némileg eltérő úton fejlődött (a skót felsőoktatás jobban követte a francia felvilágosodás hagyományait, és némileg centralizáltabb módon fejlődött, mint az angol).

#### **Oxbridge-i egyetemek**

Ugyanakkor a modellszerűséget mégis indokolja az a hagyomány, amely az angol (tágabban: brit) felsőoktatást szemléletében, gondolkodásában, és bizonyos fokig szerveződésében is tetten érhető. A középkori egyetemek hagyományainak folytonosságát a XIX. században leginkább az angol egyetemek képviselték. Ebben szerepet játszhatott az is, hogy Oxford és Cambridge mellett a brit felsőoktatásban (a skót területeket kivéve) nem alakult új egyetem. Az oxbridge-i modellt nagyfokú intézményi önállóság és pénzügyi függetlenség jellemezte, ami a kancellár (korábban már ismertetett) eltérő funkciójából, illetve az egyetemeknek juttatott javadalmakból adódott. Emellett e modell



jellegetessége volt a college rendszer is. Az oktatás alapvetően a szál-  
láshelyül is szolgáló college-okban zajlott, az egyetem szerepe pedig a  
diploma kiadására korlátozódott.

A XIX. század derekától kezdve több formában és hullámban új  
egyetemek alakultak. Ennek során jött létre több független intézmény  
föderációjából a londoni egyetem, illetve alapították meg a nagyobb  
vidéki városokban az ún. vöröstéglás (redbricks) egyetemeket önkor-  
mányzati és magánfelajánlásokból. Ezek már az oxbridge-i modelltől  
eltérő formákban működtek, ugyanakkor az új intézmények megjele-  
néséig és elismertségük növekedéséig gyakorlatilag Oxford és Camb-  
ridge intézményeiben nevelkedett (reprodukálódott) az angol ural-  
kodó osztály.

E társadalmi funkció – az uralkodó osztály reprodukciója – alap-  
vető sajátossága az oxbridge-i (angol) modellnek, amelyhez igazodik  
az intézmények működése is.

A középpontban a célokkal összhangban a személyiségfejlesztés, a  
nevelés áll, olyan gentlemenek „képzése”, akik számára az erkölcs leg-  
alább olyan fontos, mint a tudomány. További fontos szerep az elit  
homogén társadalmi kultúrájának és a kapcsolatrendszerének kiala-  
kítása. Mindehhez a feladathoz a college-rendszer közvetlen és sze-  
mélyes felügyeletet biztosító kerete nyújt megfelelő formát. E célok  
elérése érdekében az egyetemnek széles körű általános műveltséget  
(liberal arts) kellett adnia, ezért a XIX. századforduló közepéig a tan-  
anyag leginkább a klasszikus (görög-latin) műveltség megszerzésére és  
a matematika oktatására irányult. Bár az 1850-es években a tananyag  
reformja megindult, a tudományok addig érvényesülő hierarchiája  
megnehezítette más területek, pl. szociológia vagy üzleti tudományok  
megjelenését. E modellben a tudást önmagáért kell keresni, de ez nem  
öncélú tevékenység, hanem a személyiség fejlesztését alapozza meg.

E célokat és nevelési elképzeléseket érzékletesen jeleníti meg  
John Henry Newman bíboros székfoglaló beszédében, amely később  
Az egyetem eszméje (The Idea of University) című kötetben jelent  
meg. Newman – az angol felsőoktatás máig hivatkozott szereplője  
– sokáig Oxfordban volt tutor, majd római katolikus hitre térve a  
dublíni Ír Katolikus Egyetem rektora lett (ez ma University College,  
Dublin, a legnagyobb ír felsőoktatási intézmény).

**Vöröstéglás  
egyetemek**

**Társadalmi elit  
reprodukciója**

**Nevelés és  
gentlemen  
képzés**

**John Henry  
Newman és  
Az egyetem  
eszméje**

### AZ EGYETEM FELADATA JOHN HENRY NEWMAN SZERINT

„Ebben a gyülekezetben a tulajdon tudományukért buzgólkodó és egymással vetekedő tudós emberek a szellemi béke és a társas érintkezés érdekétől hajtva közösen egyeztetik a különféle vizsgálódási tárgyak állításait és viszonyait. Megtanulják egymást tisztelni és segíteni, megtanulnak egymástól kérdezni. Így teremődik meg a gondolkodás ama tiszta és áttetsző levegője, amelyet a hallgató is belélegez, még ha mennyi tudomány közül csupán néhányat sajátít is el. Az egyes tanároktól független szellemi hagyomány gazdagítja a hallgatót, kalauzolja a tárgyak közti választásában, és idővel értelmezi számára a kiválasztottakat. Így fogja föl a hallgató a tudás alapvonalait, meghatározó alapelveit, részeinek rendjét, világosabb és homályosabb árnyalatait, fontosabb és kevésbé fontos pontjait, minthogy máskülönbben nem foghatja föl őket. Ezért is nevezik az így megszerzett műveltséget »szabadnak«. Gondolkodásmód alakul ki így, mely kitarthat egy életen át, és jellemzői: a szabadság, méltányosság, nyugalom, mérséklet és bölcsesség, másként szólva bölcséleti magatartás, miként az egyik korábbi előadásomban bátorokodtam nevezni. Ezt tartom én az egyetemi nevelés sajátos gyümölcsének, szemben azzal, amit az oktatás egyéb helyei és módjai nyújtanak. A hallgatókkal való bánásmódjában ez az egyetem fő célja.”

Részlet John Henry Newman *The Idea of a University* című művéből (Endreffy Zoltán fordítása). A részlet forrása: Tóth (2001a)

Az oxbridge-i modell a XVIII. században élte fénykorát. Az új – már más fókusszal rendelkező – egyetemek alapítása és az újonnan jelentkező igények az oxfordi és cambridge-i egyetemeken is számos változást eredményeztek: a tantervek módosultak, a nem anglikán vallásúak és a nők is jogosulttá váltak egyetemre járni, az oktatói karrierek professzionalizálódtak. Az angol felsőoktatás karakterében fontos szerepe volt az állami finanszírozás növekedésének is, amelynek aránya az intézményményi költségvetésekben az 1930-as évekre még az oxbridge-i egyetemeken is elérte a 30%-ot. A kontinentális intézményekhez képest ez ugyanakkor továbbra is igen alacsony arány volt. Az intézmények önállóságát és különállását az is jól jellemzi, hogy az állami források szétosztására 1919-ben létrehozott University Grants Committee az egyetemek képviselőiből állt, azaz lényegében az egyetemek maguk osztották el az állami forrásokat. Ez az állapot – amelyet Burton Clark (1980) az akadémiai oligarchia dominanciájának nevezett – egészen az 1980-as évekig, Margaret Thatcher reformjáig tartott.

Az 1980-as évektől kezdve a tory, majd munkáspárt kormányok alatt az angol felsőoktatásban is jelentős változások mentek végbe.

## FELSŐOKTATÁS AZ EGYESÜLT KIRÁLYSÁGBAN A XX. SZÁZAD VÉGÉN

1963-ban jelent meg az ún. Robbins-jelentés, amely a felsőoktatási hallgatói létszámok növelését javasolta. Az 1961/1962-es tanévben a hallgatói létszám 192 ezer fő volt, amely a kormányzati támogatások növekedésének hatására tíz év alatt 453 ezer főre nőtt. (Ez a tendencia később sem állt meg, így 2004/2005-ös tanévben már 1,9 millió hallgató tanult a felsőoktatásban.)

Ezzel párhuzamosan az intézményrendszer jelentős bővítésére is sor került. 1960 és 1969 között nem csak 20 új egyetemet alapítottak (ezek lettek az ún. üveglapos, azaz plate glass university-k), amelyekkel az egyetemek száma 25-ről 45-re nőtt, hanem műszaki középiskolákból számos főiskolát (politechnikumot) is létrehoztak. Ezzel lényegében bináris felsőoktatási rendszer jött létre: míg az egyetemek sokáig az „autonóm szektor” nevet viselte, és szerepe továbbra is a szelektív elit képzése maradt, addig a főiskolák betagozódtak az államszervezés adminisztratív rendszerébe, és feladatuk az oktatás széles körű hozzáféréseinek biztosítását volt.

Újabb fordulatra 1981-ben került sor, amikor előbb a tory, majd munkáspárt kormányok is az ún. Új Közmenedzsment (New Public Management) mozgalom hatására a felsőoktatást szabályozandó kvázi piacként kezdték el kezelni. Felszámolták az UGC-t, a finanszírozási feladatokat egy a kormány befolyása alatt álló ügynökség végezte (később további ügynökségek is létrejöttek a felsőoktatás működtetésére). Megnőtt a piac és a verseny súlya. 1998-tól bevezették az egységes alapképzési tandíjat, később a változó nagyságú tandíjat is. A kutatási források elosztása 1986-tól az ún. Research Assessment Exercise (ma: Research Excellence Framework) keretében történik, amelynek során 4-5 évente tudományterületi bizottságok átfogóan, kvalitatív módon értékelik az egyetemek teljesítményét. A rendkívül szelektív forráselosztás ennek eredménye alapján történik.

1992-ben a verseny növelése érdekében egységes felsőoktatási rendszert alakítottak ki. A főiskolákból egyetemek lettek, az új egyetemek (amelyeket post-1992 egyetemeknek is neveznek) a régebbi (pre-1992) egyetemekkel azonos jogosítványokat kaptak. 1988-ban megszüntették az oktatók végleges kinevezését (tenure), amely lehetővé tette az oktatók elbocsátását az egyetemekről (a főiskolákban sohasem volt tenure). A professzorok (az akadémiai oligarchia) kiemelt szerepe háttérbe szorult. Az intézmények és vezetőik jelentős önállóságot kaptak az intézmények belső működésének alakítására, ugyanakkor az (kvázi-független) ügynökségeken keresztül gyakorolt kormányzati kontroll is sokkal direktebb és közvetlenebb lett (finanszírozási ügynökségek, minőségbiztosítás, hallgatói ügyek stb.).

### 1.4.2. A napóleoni (francia) modell

#### Szakköziskolák (Grand Eco- le-ok)

Az *ancient regime* által megkísérelt egyetemi reformok kudarcba fulladtak, az 1789-es forradalom pedig tabula rasát teremtett a felsőoktatásban azáltal, hogy megelégedett az *ancient regime* részének tekintett egyetemek megszüntetésével anélkül, hogy új egyetem(ek) alapítására sor került volna. Ehelyett a már korábban megkezdődött trendet folytatták: olyan szakköziskolákat (Grand Ecoles) alapítottak, amelyek meghatározott pályákra (pl. hadmérnök) készítettek fel. Az egyetem újraalapítására végül Napóleon időszeke alatt került sor, aki létrehozta a Császári Egyetemet, ugyanakkor fenntartotta a szakköziskolák rendszerét is, sőt újabbakat alapított. A francia felsőoktatás duális jellege azóta is meghatározója a francia felsőoktatásnak. (A szakköziskolák presztízse ma is meghaladja az egyetemi karokét.)

#### Állam- vezéreltség és instrumentális szemlélet

A Császári Egyetem alapítását három alapvető célkitűzés határozta meg: „egyrészt a forradalom után állam és társadalom számára a politikai és társadalmi stabilitáshoz szükséges szakemberállomány biztosítása; másrészt biztosítani, hogy e személyek oktatása az új társadalmi renddel összhangban történik és megakadályozni egy új értelmiségi osztály felemelkedését; harmadrészt korlátozni az értelmiség szabadságát amennyiben az államra veszélyesnek tűnik.” (Charle 2003:45)

#### Központosítás

A Császári Egyetem nemigen hasonlított a korábbi egyetemekre vagy Európa akkoriban létező más egyetemeire. Az új egyetem lényegében a korábbi időszakok alapfokú, középfokú és felsőfokú oktatási intézményeit szervezte rendszerbe, ennél fogva megszűntek az olyan autonóm egyetemek, amelyek pápai, uralkodói vagy fejedelmi védelme alatt működtek. (Tóth 2001b, Karády 2005) Az ország egészét átfogó egyetem egy központosított adminisztráció irányítása alá tartozott, amelynek élén az államigazgatás által kinevezett Nagymester (lényegében az oktatási miniszter) állt, aki döntéshozási és végrehajtási jogosítványokkal rendelkezett. Az egyetem oktatói állami alkalmazottként egységes testületbe tartoztak.

#### Tanfelügyelő állam

A központosított, állami fennhatóságot a diplomakiadás állami monopóliuma is tükrözte, amely révén a nemzeti diplomák egységesége – a különböző iskolák és fakultások elvben azonos értékű diplomákat adnak ki – is garantálható volt. Ennek feltételeként szigorú állami tananyag-szabályozás érvényesült. Karády Viktor (2005) szavával élve ez volt a „tanfelügyelő állam”. Ahogy Kozma Tamás megjegyzi: „A francia oktatási hivatalnokot azzal szokták közmondásosan csúfolni, hogy párizsi hivatalában ülve meg tudja mondani, adott időben adott osztályban mit tanítanak.” (Kozma 2006) A tananyag szabályozásában erőteljesen érvényesült a nemzeti szemléletmód. Ez utóbbi nem csak a nemzeti nyelvű oktatásra való áttérést jelenti a korábbi

latin helyett, hanem azt is, hogy elsősorban a francia vonatkozású vagy nézőpontú anyagok dominanciája érvényesült. A világirodalom, az idegen élő nyelvek vagy a jogi képzésben más országok jogalkotása alulreprezentált vagy hiányzó tartalom volt. (Karády 2005)

A központosított adminisztráció felügyelte és igazgatta az egyetem karait is. A napóleoni egyetemen professzionális (jogi, orvosi) és „tudományos” (teológiai, bölcsész-, és természettudományi) karok működtek. A jogi karon a jog, főként a Code Civil és a római jog *alkalmazását* tanították. Az orvosi karoké lett az orvosképzés (továbbá a felcserképzés) monopóliuma, és alájuk rendelték a gyógyszerészeti iskolákat is. A „tudományos” karok abban különböztek a professzionális karoktól, hogy nem egy szakmára készítettek fel, hanem a középiskolai oktatás kiegészítésére és helyettesítésére hozták létre őket. A tudományos fakultások feladatai, tevékenysége alapvetően a hozzájuk kapcsolódó líceumok tevékenységeitől függött, annak rendelődött alá, s funkciójuk főként a vizsgák felügyeletére, a minősítésre és a diplomák kiadására – és nem az oktatásra vagy a kutatásra – korlátozódott (némiképp felidézve a középkori egyetem artes fakultásainak előkészítő szerepét). E karok működésükben, személyi állományukban összefonódtak a középiskolákkal (líceumokkal), illetve azok tanári karával. A bölcsész és természettudományi karok tankerületenként (azaz az adminisztratív struktúrához igazodva) jöttek létre, személyi állományuk (Párizs kivételével) mindössze néhány főből állt, akiknek nem volt semmiféle önállósága. Az ilyen módon kialakult intézményrendszer nagyrészt Párizs-központú volt, a párizsi intézményrendszer jóval összetettebb és nagyobb volt, a vidéki karokhoz képest számos privilégiummal, többletfeladattal rendelkezett.

A francia felsőoktatás (szakfőiskolák és az egyetem karai) szakoktatás fókuszú volt, tehát meghatározott köztisztviselői karrierpályákra vagy szakmákra készített fel. A kutatás a felsőoktatási intézményrendszer-től erőteljesen elvált, önálló intézményrendszer (pl. a Francia Akadémia, vagy az 1938-ban alapított Nemzeti Kutatóközpont (CNRS)) kereteiben szerveződött. A felsőoktatásban dolgozó oktatók többnyire formálisan, egyénileg végeztek kutatómunkát, a kutatás nem volt az előmenetel feltétele. Sőt, a kutatás lehetőségét tovább gyengítette a felsőoktatás kizárólagos állami finanszírozása (ami miatt a felsőoktatásban a kutatási infrastruktúra – nem lévén prioritás – nem tudott kiépülni). A tanárokat emellett a relatíve alacsony kereset (elsősorban a vidéki tudományos karokon) is arra ösztönözte, hogy több vizsgáztatással, vizsgafelügyelettel, adminisztratív pozíciók halmozásával stb. tegyenek szert további jövedelemre, amelyek természetesen a kutatás elől vették el az időt.

A francia felsőoktatás további említésre érdemes sajátossága a versenyvizsgák rendszere, azaz a jelöltek erőteljes versenyeztetése (*con-*

**Oktatás és  
kutatás  
intézményi  
szétválasztása**

**Versenyzvizsga**

## Reform- kísérletek

cours) olyan területeken is, amelyek ezt egyébként nem igényelték volna. A felsőoktatásba való bekerülés éppúgy ilyen keretek között történt, mint a végzés után az állásokba kerülés, pl. a tanárrá válás.

A francia modellt többször is megpróbálták megreformálni. A legerőteljesebb reformok a XIX. század végén zajlottak, miután a francia seregek döntő vereséget szenvedtek Sedánál a porosz csapatoktól. A francia közvélemény ezt a vereséget a német oktatási rendszer addigra látványossá váló fölényének tulajdonította (Karády 2005). A reformok során az egységes monolitikus hierarchia helyett ismét önálló, karokkal rendelkező egyetemek jöttek létre, de ennek ellenére a felsőoktatás rendszer Párizs-központúságában, az állam-vezérelt centralizáltságában, továbbá a francia modell más alapvető elemeiben (pl. a szakfőiskolai és egyetemi rendszer kettőssége, ahol a szakfőiskolák bizonyos karrierpályákat lezárnak, továbbá oktatói hierarchia, kutatás elválasztása az oktatástól) nem következett be gyökeres változás. E jellemzők egészen az 1968-as diáklázadásokig és reformokig fennmaradtak, sőt, azt követően is hatottak. (Charle 2003; Karády 2005).

A XX. század végén a francia felsőoktatásban is több olyan reformfolyamat zajlott, amely csökkenteni igyekezett az állam közvetlen befolyását, és növelte az intézmények autonómiáját.

### 1.4.3. A humboldti (német) modell

## A kutató- egyetemek gyökere

A német területeken működő egyetemek már a középkori időszak alatt is gyakran mutatkoztak nyitottnak és innovatívnak. Ez következett abból, hogy nagy számban alapítottak új egyetemeket, ami a protestantizmus megjelenésnek és a német fejedelemségek széttagolt rendszerének volt köszönhető. E feltételrendszerben már megjelentek olyan egyetemek, például Halle és Göttinga, amelyek a későbbi humboldti modell előképének tekinthetők (Békés 2001). Modellszerűen azonban az új porosz (német) felsőoktatási rendszer az 1810-ben alapított Berliini Egyetemmél (ma: Humboldt Egyetem) jelent meg, amely lényegében a mai kutatóegyetemek mintájául szolgált. Az alapítást a Napóleon által Jénánál, 1806-ban legyőzött porosz politika kultúrfő-  
lénny-igénye, és a vereséget követően az addig meghatározó szerepű hallei egyetem bezárása is indokolta.

## Az oktatás és kutatás egysége

Noha a Berliini Egyetem alapítása Wilhelm von Humboldt, akkori oktatási és vallásügyi miniszter nevéhez kapcsolódik, az egyetem koncepciója a német idealista filozófusok – Fichte, Schleiermacher és Kant – munkáján alapszik, akik a tudás egységessége, az oktatás és kutatás egysége, illetve az oktatók és hallgatók egysége mellett érveltek. Ezen elvek olyan működést tettek lehetővé, amely egyfelől képes volt kiküszöbölni a középkori egyetemek működési defektusait (leginkább a

megcsontosodást, a bezárkózó jelleget), másfelől pedig eltért az elutasított napóleoni megoldástól is.

A tudás egysége azt jelenti, hogy a tudás egy-egy szűk szeletére specializálódás nem történhet az egész megismerésének terhére. Az egységet a filozófia biztosítja, amely nem csak a tudományos megismerést, hanem a különböző tudáselemek összekapcsolását is lehetővé teszi. A filozófia/bölcsezettudomány, amely a középkori egyetem alsóbbrendű fakultása volt, az új megközelítésben a többi területtel egyenrangú, sőt azokat összefogó, megalapozó fakultássá válik.

**Tudás egysége  
és a filozófia  
primátusa**

#### **A FILOZÓFIA ALAPVETŐ JELLEGE SLEIERMACHER SZERINT**

„Hiszen akárhogy közelítjük is meg a kérdést, minden egyes tudásnak az alapja mégis az a bizonyos általános szemlélet; elmélkedő szellem nélkül nem képzelhető el semmiféle tudományos képesség, és ez a kettő oly szorosan összefügg, hogy aki nem alakította ki a saját filozófiai gondolkodásmódját, az a tudományban sem fog létrehozni semmiféle önálló eredményt, hanem mindig, tudatosan-e vagy sem, akkor is, ha valamiféle csodás ösztöntől vezérelve rátalál valamire, az ész valamelyik elmélkedő irányzatától fog függeni, és ez az irányzat talán csak másokban válik majd teljesen nyilvánvalóvá.”

Részlet Friedrich Sleiermacher *Alkalmi gondolatok a német módra elképzelt egyetemről* című művéből (Bendl Júlia fordítása).

A részlet forrása: Tóth (2001a)

Természetesen ez a szemléletmód hatással van a képzés szervezésének mikéntjére is. Ebből a szemléletmódból ugyanis az következik, hogy az ismeretátadás mindig az elméletből, az egészből indul ki, azaz a tágabb elméletből közelíti a konkrét felé. Emiatt különösen fontos az alapozó előadások szerepe is, amelyeket emiatt a terület összefüggéseit leginkább átlátó professzoroknak kell megtartani. A bevezető és alapozó előadások tehát a professzorok privilégiumai. Ezzel szemben lehetne megfogalmazni azt a megközelítést, amely az egyetemi képzés elején inkább a konkrétabb, praktikus ismeretekre helyezi a hangsúlyt, amelyet a kevésbé kvalifikált tanárok, tanársegédek oktatnak, és csak a képzési folyamat végén kezdődik el az ismeretek általánosabb elméleti keretekben történő elhelyezése. Ez ugyan szintén a professzor feladata, de az oktatás eltérő filozófián alapuló szerveződése miatt a professzor a hallgatókkal csak a képzési folyamat végén találkozik (e megközelítés érvényesül az amerikai modell graduate school-jában; lásd később).

Az oktatás és kutatás egysége azt jelenti, hogy az egyetem nem adott feladat ellátásra nevel (mint a francia modell), és nem is általános személyiségfejlesztést végez (mint az angol megközelítés), hanem

**A képzés az  
átfogó  
elmélettől halad  
a praktikus  
gyakorlat felé**

**Az oktatás  
és kutatás  
egysége**



a tudományos gondolkodásmódot, a tudományos módszert mutatja be a kutatás folyamatában, azaz lényegében tudományos pályára készít fel.

#### **AZ EGYETEM FELADATA SLEIERMACHER SZERINT**

„Az egyetemnek az a feladata, hogy azokban a nemesebb lelkű ifjakban, akik rendelkeznek már bizonyos ismeretekkel, fölébresszék a tudomány eszméjét, segítsék őket abban, hogy birtokba vehessék az ismereteknek azt a területét, amelynek szívesen szentelnék magukat, úgy, hogy az a természetükké váljon, hogy mindent a tudomány szemszögéből szemléljenek, és ne külön-külön nézzék az egyes adatokat, hanem azokat a közvetlen tudományos összefüggésekbe helyezték el, és az ismeretet építsék be a nagy összefüggésbe, és folyamatosan vegyék figyelembe a megismerés egységét és egyetemességét, és tanulják meg, hogy minden gondolkodási folyamatban tudatossá kell tenniük a tudomány alaptörvényeit, és éppen ezáltal válnak fokozatosan képessé arra, hogy saját maguk kutassanak, fölfedezéseket tegyenek és ezeket be is mutassák. Tulajdonképpen erre utal az egyetem elnevezése is, itt ugyanis nem csupán többféle, akár másféle és magasabb ismeretet kell összegyűjteni, hanem az ismeretek összességét kell bemutatniuk azáltal, hogy az elveket és ennek megfelelően minden tudás alapvonalait is olyan módon mutatjuk be, hogy ebből kialakuljon az a képesség, hogy a tudásunkat alkalmazzuk tudjuk minden területen.”

Részlet Friedrich Sleiermacher *Alkalmi gondolatok a német módra elképzelt egyetemről* című művéből (Bendl Júlia fordítása).

A részlet forrása: Tóth (2001a)

**Az oktatók és hallgatók egysége: mester-tanítvány kapcsolat**

Az oktatás és kutatás egysége tehát szükségszerűen együtt jár az oktatók és hallgatók egységével, a diákok a tanárokkal együtt dolgozva ismerik meg az élenjáró elméleteket és a kutatás gyakorlatát, és ennek során mester-tanítvány kapcsolatok alakulnak ki. A tanár és a diák azonosak abban, hogy mindketten a tudást keresik. A francia modellel ellentétben tehát, ahol az oktatás és kutatás elvált egymástól, a német modell kifejezetten annak egységesítésére törekedett.

**Akadémiai szabadság gyökerei**

Mindez hozzájárult a tanítás és tanulás szabadságának megvalósulásához: míg az előbbi (*Lehrfreiheit*) azt jelentette, hogy az oktatók szabadságot élveznek abban, hogy mit tanítanak, addig az utóbbi (*Lernfreiheit*) szerint a hallgatók a tudásnak nem passzív befogadói (akiknek az oktató előkészíti, és ezáltal megkönnyíti a tanulást), hanem maguk is aktív tudáskeresők, akiket az oktató kihívások elé állít és inspirál az önálló érdeklődés és utak megtalálására. (Pritchard 1998)

Ezen ideák megvalósításának számos fontos gyakorlati, szervezési és ösztönzési eleme alakult ki a XIX. század folyamán.

**Az autonómia állami garanciái**

Ezek egyike az egyetem jelentős szellemi autonómiája, oktatási és kutatási szabadsága. Az eredeti humboldti elképzelés (brit mintára) még az intézmény anyagi függetlenségének biztosításáról szólt (Rüegg



2003:12), ez azonban végül nem valósult meg. Ehelyett az intézmény akadémiai függetlenségét – paradox módon – állami garancia biztosította, amely az egyetem állami finanszírozásában és az oktatók állami kinevezésében és köztisztviselői státuszában testesült meg (a professzorokat az állam az egyetem javaslatára nevezte ki) (Tóth 2001b:115). Az állam által történő kinevezés biztosította azt is, hogy az egyetemen zajló tevékenység a meglévő államrendet ne veszélyeztesse. A kinevezést követően azonban az állam már nem szólt bele az intézmény (oktató) működésébe. E szabadság a gyakorlatban leginkább a természettudományok kapcsán érvényesülhetett, de az egyetemeket általában is apolitikus módon viselkedtek (vö. elefántcsonttorony). (E szabályozási feltételrendszer és egyetemi attitűd ágyazott meg annak, hogy később a német egyetemi rendszer a náci rezsim kiszolgálója lehetett.)

A kutatás egyetemi intézményesülésének további fontos eleme az volt, hogy az egyetemi előmenetel feltétele a tudományos disszertáció készítése lett. Ez tette lehetővé a habilitációt, ami feljogosította a habilitált oktatót arra, hogy magántanárként (*privatdozent*) kurzust hirdessen meg valamely egyetemen. A magántanárral fizetést nem kapott – ellentétben a rendes tanárokkal –, megélhetését kizárólag a tandíjak fedezték.

Az egyetemeken minden egyes területnek egy professzor volt a gazdája (ő birtokolta a tanszéket, *lehrstülhaber*), akit a habilitált oktatók közül az egyetem javaslatára az állam nevezett ki (ezt a modellt nevezték később ún. chair-rendszernek). Ez a gyakorlat magában hordozta a nepotizmus veszélyét is, különösen a kisebb egyetemeken, ami viszont könnyen az egyetem megmerevedéséhez vezethetett, hiszen kinevezés után az egyetemen belülről már alig volt készítés a komoly innovációra részben a professzor beágyazott irányító pozíciója, részben a többi tanár eltérő területen szerzett szakértelme miatt. Elviekben a magántanároknak kellett volna versenyt támasztaniuk és változásra kényszeríteniük a rendes tanárokat, de ez nem valósult meg, mert a magántanárok adminisztratív értelemben és anyagilag is ki voltak szolgáltatva a rendes tanárok által testületileg vezetett egyetemeknek.

Jelentős külső versenykényszer nehezedett ugyanakkor az egyetemekre, ami a német állam decentralizáltságából, széttagoltságából és a mobilitás lehetőségéből adódott. Ha egy egyetem túlságosan idejémtúlt ismereteket oktatott, akkor idővel más egyetemek elszívták a hallgatókat és az oktatókat, ezért időről időre újítani kellett például tehetséges vagy befutott oktatók kinevezésével. (Pokol 2004) Bár a rendes tanárok a német modellben is állami alkalmazottak voltak, a francia modellel ellentétben nem volt egy egységes hierarchia, ami lehetővé tette a verseny érvényesülését. Minthogy a kiválasztódás alapja a tudományos teljesítmény volt, és az egyetemi rendszer gondoskodott az utánpótlás

**Az oktatók mint köztisztviselők**

**A tudományos teljesítmény az előmenetel feltétele**

**A chair-rendszer és a professzorok kiemelt szerepe**

**A tudományos verseny intézményesülése**

folytonosságáról is (tovább növelve ezáltal a versenyt), a német felsőoktatásban a kutatás nem csak egyéni kutatói ambíciókon múlt (mint a francia vagy angol rendszerben), hanem létrejött annak intézményesült, szervezett kerete is, ami lehetővé tette a német tudomány hegemoniájának kialakulását a XIX. század közepére, végére.

#### **A humboldti modell mintaadó szerepe**

A német felsőoktatási modell nem csak azon országok számára jelentett modellt, amelyek felsőoktatása még kialakulatlan, formálódó volt (pl. az USA, Japán), hanem a már komolyabb hagyományokkal rendelkező országok (pl. Franciaország, Ausztria, Anglia) reformjaira is fontos hatással volt. A Németországba tanulmányútra érkező vendégoktatók és kutatók száma megnövekedett, a vezető folyóiratok szinte minden tudományterületen német nyelvűek voltak. A XX. század fordulóján alapított Nobel-díjak területén is erős német dominancia érvényesült ebben az időszakban.

#### **Kihívások**

Ugyanakkor a német felsőoktatás is számos kihívással, nehézséggel szembesült, és a XX. század elején már a német tudományos élet gyengülését jelezte az egyetemtől elkülönülő kutatói hálózat, a Kaiser Wilhelm kutatóintézet (1910) – francia és orosz mintára történő – létrehozása.

#### **Tömegesedés, differenciálódás**

E problémák közé tartozott, hogy a német szerveződési forma egyre kevésbé volt működképes növekvő hallgatói létszám mellett, márpedig a német felsőoktatás sikere maga is hozzájárult a létszámok növekedéséhez. Ennek következtében a magasztos célok mellett a hallgatói igényekben az elhelyezkedés, szakmára nevelés haszonelvű nézetei is egyre erősebben érvényesültek, amelyeket egyre kevésbé tudott hatékonyan kezelni az oktatásszervezés. A német felsőoktatásban is megjelentek a műszaki főiskolák és szakfőiskolák, az előbbieket egy része a XX. század fordulójára – az egyetemek tiltakozása ellenére – egyetemi rangot is kapott.

#### **Fiatalkutatók alárendelt helyzete**

Szintén problémát jelentett, hogy a kutatás növekedésével és a technológiai fejlődéssel egyre inkább nőtt a nem-oktatói és alsóbb oktatói állomány is, akiknek ugyanakkor nem volt beleszólása az egyetem ügyeibe, ami belső feszültségekkel járt. Ezt tovább növelte az is, hogy a fiatal oktatók előmenetele – a zsúfoltságából adódóan – egyre nehezebbé vált.

#### **1.4.4. Az amerikai modell**

Az elmúlt fél évszázadban az amerikai felsőoktatást tekinthettük annak a modellnek, amely dominálta a tudományos életet és amely mintaként szolgált más országok felsőoktatása számára. Ezt a pozíciót az USA viszonylag rövid idő alatt érte el, érdemes tehát megismerni azzal, hogy milyen sajátosságok járultak hozzá ehhez a sikerhez.

Az amerikai felsőoktatás kezdetben angol (brit) mintára szerveződött azzal a különbséggel, hogy az intézmények irányításában nem az állam (mint a kontinensen), nem is az oktatók (mint az angol egyetemeken), hanem a külső érintettek képviselőiből álló boardok voltak a meghatározó szereplők, ők formálták az intézmény belső működési módját és a board tagjai döntöttek az egyetem vezetőinek kiválasztásában is. Megmaradt ugyanakkor az erős oktatási-nevelési fókusz. (Shils és Roberts 2003) A különbség az amerikai oktatási rendszer eltérő kialakulási módjából ered. Míg Európában az egyetemek (az oktatási rendszer csúcsa) épült ki először, és csak később a közoktatási rendszere (a középiskolák részben az egyetemek artes karainak feladatait vették át), addig az USA-ban az oktatási rendszer alulról építkezve alakult ki, végig az adott közösség praktikus igényeit szem előtt tartva (Kozma 2006). A kezdeti időszakban a felsőoktatás profilja nagyon szűk volt, lényegében lelkészképzéssel foglalkozott, a kutatás nem volt elvárt tevékenység (Pokol 2004).

A XIX. század közepétől azonban az amerikai felsőoktatást erős német hatás érte leginkább azon tudósok és oktatók révén, akik az akkor már vezetőnek tekintett Németországban folytatták tanulmányútjukat. Az új alapítású intézmények egy része (pl. a Chicagói Egyetem) már a német modellt követte, de a brit hagyományú intézmények is igyekeztek működésüket a német modellhez közelíteni. A legfontosabb elem természetesen az oktatás és kutatás egységének elfogadása és intézményi működésbe illesztése, azaz a kutatás intézményesítése volt. Ugyanakkor azonban számos változtatást is végrehajtottak az eredeti koncepción.

A német felsőoktatás képzési struktúrája differenciálatlan volt, azaz a kutató- és nem kutató pályára készülők együtt tanultak (egyeses diploma). Az amerikai felsőoktatásban ún. *graduate schoolok* alakításával tovább standardizálták és fókuszálták a kutató képzést. Ezt sikeresen elegyítették az angol hagyományokból fakadó általános műveltségre (liberal arts) irányuló neveléssel, amelyet egy lépcsőzetes, erősen hierarchikus képzési struktúra tett lehetővé.

E struktúra egyfelől kellően rugalmas, másfelől pedig rendkívül versengő volt. A rugalmassága abban nyilvánult meg, hogy alkalmas volt az egyre növekvő, és egyre heterogénebb hallgatói igényeket kezelni. A versengést pedig az biztosította, hogy a hallgatók szintről szintre lépve újabb és újabb szelekciós eljárásokon estek keresztül. Mindez az intézmény-hálózat hierarchizáltságában is leképeződött, amelynek alján a közösségi főiskolák (community school) álltak, a csúcán pedig a graduate schoolokkal rendelkező kutató egyetemek. (Shils és Roberts 2003; Pokol 2004)

További különbség a német egyetemekhez képest, hogy az amerikai intézmények nem vették át a német egyetemek önrányító jelle-

**Helyi  
közösségbe  
ágyazottság**

**Brit és német  
gyökerek**

**Graduate  
school:  
standardizált  
kutatóképzés**

**Versengő,  
hierarchizált  
rendszer**

**Irányító testületek (boardok)**

gét, hanem megtartották a saját, boardokon alapuló irányítást (Shils és Roberts 2003). Ugyanakkor az évek során demokratizálódott az intézmény irányítása, erősödött az oktatók (később a hallgatók) irányításba történő bevonása.

#### **Department rendszer**

Átalakult a chair-rendszer is, amelyet ún. department rendszer váltott fel. A német egyetemeken minden professzornak egy tanszéke volt, amely felelős volt az adott tudományterületért, és a tanszékvezető adminisztratív és szakmai felügyeletet is gyakorolt a tanszéken dolgozók felett. Az amerikai rendszerben ugyanakkor átfogóbb departmentek jöttek létre, ahol egyidejűleg több professzor is dolgozhatott. A department élén jellemzően rotációval váltották egymást a professzorok, így nem volt szükségszerű, hogy a legelismertebb kutató legyen egyben az adminisztratív vezető is. Ez a megoldás már az intézményen belül is versengőbb környezetet alakított ki. (Pokol 2004)

#### **Professzionizálódó vezetés**

Ezt tovább erősítette az is, hogy az ország méretéből fakadóan a tudományos intézményrendszer pozícióit (szerkesztőbizottsági tagságok, szakmai egyesületek elnöksége stb) nem monopolizálhatta egy-egy intézmény, és ilyen módon a kutatók tudományos megítélése az egyes felsőoktatási intézményektől függetlenül történhetett meg. Ez pedig lehetővé tette azt, hogy a kutatói előmenetelben ne az intézményben betöltött pozíció, az intézménynek tett jószolgálat legyen meghatározó szerepű (mint az európai országok többségénél), hanem a kutatói teljesítmény. (Pokol 2004) Ennek következtében intézményi adminisztráció elvált a kutatói pályától, és hamar professzionizálódni kezdett (gyakorlatilag már az 1930-as évektől jelennek meg e témában cikkek).

További különbség, hogy az amerikai felsőoktatásban nem alakult ki sem a habilitáció, sem pedig a magántanárok (privatdozentek) intézménye. Ehelyett fizetett óraadói státuszokat hoztak létre, amelyek ugyan szerény megélhetést biztosítottak, de a kutatói pálya kezdeti kockázatát is csökkentették. (Weber 1919/1995; Shils és Roberts 2003)

Végül említést érdemel még az is, hogy az amerikai egyetemeken központi szerepe volt a könyvtárnak (Európában az egyetemek általában az uralkodók, fejedelmek által alapított, vagy az állami könyvtárakra hagyatkoztak), és brit mintára saját kiadókat is alapítottak, amely az amerikai oktatók publikációs tevékenységében is fontos szerepet töltött be.

E szerkezeti változások következtében az amerikai felsőoktatás hihetetlenül versengővé és innovatívvá vált, ami lehetővé tette, hogy az USA felsőoktatása dominánssá váljon a XX. század második felében. Ebben szerepet játszott a jelentős olasz, orosz és német bevándorlás is, amit az európai rezsimváltások és az azok nyomán bekövetkező tisztogatások, (zsidó)üldözések erősítették fel.

A kutatási tevékenység erősödésében fontos szerepe volt annak is – különösen a II. világháborút követően –, hogy az USA-ban a kutatásnak nem alakult ki jelentős, az egyetemektől elkülönülő intézményrendszere. Ennek következtében a kutatási források az egyetemeknél, elsősorban a kutatóegyetemeknél jelentek meg jóval koncentráltabban, mint az intézményi különbségek kiegyenlítésére törekvő európai felsőoktatásban. (Némi egyszerűsítéssel: míg ma az amerikai felsőoktatási kutatási források 100 kutatóegyetem között oszlanak meg, addig az európai források Európa 2000 felsőoktatási intézménye között.)

Természetesen az amerikai modell is számos kihívással, gyengeséggel küzd. Az amerikai oktatási rendszert erős differenciáltság jellemzi, amely az intézmények között éppúgy megtalálható, mint az intézményeken belül. Ennek egyik következménye, hogy ma már egyre kevésbé érvényes az oktatás és kutatás egysége, mert egyre inkább elkülönülnek az oktató munkát és a kutató munkát végzők. Ez pedig jelentős feszültséggel jár a rendszeren belül. (Hasonló kritikák fogalmazhatóak meg a professzionális intézményirányítás és az oktatók és kutatók közötti feszültséggel kapcsolatban is.)

További kritika tárgya lehet a felsőoktatás finanszírozása is, amely – a kutatási pénzekén túl – lényegében a tandíj és a létszámhoz kötődő állami támogatásból tevődik össze (mára egyre több államban van teljesítményarányos rész is). Az intézmények erős piaci orientációja jelentősen csökkentette azok kritikai érzékenységet (Bloom 1987; Readings 1996), és megnehezíti, hogy az egyetemek függetleníteni tudják magukat a közvélemény elvárásaitól. Példaként elég azt jelezni, hogy a 2008-as gazdasági világválságot alig-alig jelezték előre amerikai intézmények. A 2010-es évektől kezdődően pedig az intézmények egyre kevésbé tudtak és mertek ellenállni az olyan hangos hallgatói csoportok nyomásának, amelyek egyes oktatók elbocsátását vagy meghívott előadók megszólalásának betiltását (no platforming) követelték azért, mert a hallgatók szerint az érintettek számukra nem elfogadható nézeteket képviseltek. További probléma fakad abból, hogy az egyre emelkedő tandíjakat a hallgatók csak diákhitelből tudják fedezni, mára pedig a diákhitel nagysága szinte kezelhetetlen méreteket öltött.

#### **1.4.5. A magyar felsőoktatás a nemzeti modellek tükrében**

A magyar felsőoktatás az elmúlt évszázadokban többnyire valamely nemzeti felsőoktatási mintát igyekezett követni. Emiatt a magyar – és általában a közép-európai – felsőoktatást a különböző modellekből származó megoldások egymásra rakódása jellemzi.

A magyar (felső)oktatást a XVIII. század végén abszolutisztikus módon szervezték át. Később a kiegyezést követően a német modell

**A kutatás az egyetemeken összpontosul**

**Oktatók és kutatók elkülönülése**

**Nagyfokú piacfüggőség**

**Német hatás**

hatásai érvényesültek, de ennek társadalmi feltételei (a gyengébb polgárság miatt) kevésbé voltak adottak, és a nemzeti nyelven való oktatás lehetősége is a provincializmus felé lökte a térség egyetemeit. Emellett a magyar felsőoktatást ebben az időben a jogi képzés túlsúlya jellemezte, amit az fűtött, hogy a dzsentrik elsősorban állami szolgálatban reménykedhettek, amit a jogi végzettség segített elő (a trianoni döntés utáni időszak numerus claususa részben épp az ilyen jellegű verseny szűkítésének kísérlete volt).

#### **Szovjet hatás**

A II. világháborút követő időszakban a felsőoktatást a szovjet (francia) mintára szervezték át: nagyon specializált, alapvetően szakképző funkciójú intézményhálózat kialakítása, a kutatás leválasztása az egyetemekről (különösen az ideológiailag veszélyes társadalomtudományok esetében) és akadémiai kutatóhálózatba szervezése, a tudomány központosítása az MTA-ba (az egyetemek doktori fokozat kiadási jogának elvétele) stb.

#### **Múltorientáció és más modellek a rendszerváltást követően**

A rendszerváltást követő időszakban sokféle minta érvényesült: egyfelől nagyon erős volt a visszatérés a háború előtt humboldti (német) hagyományokhoz, amit részben az ideológiailag kontrollált kommunista felsőoktatástól való megkülönböztetés, részben a megszakadt magyar gyökerekhez visszatérő nosztalgia, részben pedig egy olyan európai mintához való visszatérés indokolt, amely minta Európában épp heves vita alatt állott. Ugyanakkor érvényesült egyfajta angol-amerikai hatás is, amely főként az egyetemek társadalmi felelősségét, öngondoskodását állította előtérbe, és nem a mindenkori kormányzattól várta az egyetemek autonómiájának (és finanszírozásának) biztosítását. Ugyanez a hatás jutott érvényre a képzési struktúra átalakítása kapcsán, hiszen a tananyagok modernizálása sokszor épp a vezető egyetemek mintái alapján történt.

#### **Szuper-professzorátus**

A modellek keveredését a magyarországi viszonyokban jól mutatja a professzorrá válás útja. Ez a PhD fokozat megszerzésével kezdődik, amelyet az egyetemek adományoznak (angol-amerikai rendszer), amit a habilitáció (német rendszer) követ. Az egyetemi tanári kinevezéshez formálisan ugyan nem követelmény, de a gyakorlatban széles körben elvárt az MTA által adott MTA doktora (DSc) cím, ami ugyanakkor a szovjet rendszer központilag irányított tudománypolitikájának maradványa. Ilyen módon tehát egyszerre érvényesülnek a német, az angol-amerikai és a szovjet (francia) modell elemei. Joggal mondhatja tehát a magyar egyetemi tanár, hogy ő egy „szuperprofesszor” (Kovács 2002; Nagy 2007).

Az egyes modellek keveredése, egymásra hatása egyébként hasonló dilemmákat generál máshol is: elég csak példaként az erdélyi magyar felsőoktatásra utalni, amely erős német gyökerek után a trianoni döntést követően került a francia modellt alapul vevő román oktatáspolitikai irányítása alá.

### 1.4.6. A történeti modellek áttekintése és rendszerezése

Az eddig elmondottak röviden az alábbi táblázatban foglalhatóak össze:

1.1. táblázat: Történeti modellek a felsőoktatásban

	Középkori egyetem		Nemzeti egyetemek			
	hallgatók egyeteme (Bologna)	oktatók egyeteme (Párizs)	angol egyetem (oxbridge)	francia (napóleoni)	német/porosz (humboldti)	amerikai
Domináns korszak	XII-XV. sz.	XII-XVII sz.	XVIII. század		XIX. század-XX. század első fele	XX. század második fele
Országok	Olaszország, Spanyol terület	Franciaország, Német fejedelemségek, Anglia	UK, Új-Zéland, Kanada, Ausztrália, Dél-Afrika	Franciaország (később Szovjetunió, Románia)	Németország, Közép-Európa jelentős része, Japán	USA, Japán
Feladat-orientáció	képzés, a múlt örökségének megőrzése	képzés, a múlt örökségének megőrzése	nevelés, személyiség fejlesztése, elit szocializálása	szakemberképzés, szakoktatás	kutató-képzés, az oktatás és kutatás egysége	gyakorlati jelleg, oktatás és kutatás révén
Finanszírozás	tandíjak	uralkodói-egyházi javadalmak, tandíjak	saját javadalmak, illetve később állami, de államtól független elosztással	állami	állami	tandíj, kutatás, alumni, (állami), egyéb
Szervezet (zárójelben a kevésbé fontos megoldások)	nációk, (karok)	karok, college, (nációk)	college (karok)	egységes bürokrácia, karok	karok, chair-ek	karok, graduate school, department rendszer

### 1.5. Új kihívások

A XX. század második felében több olyan folyamat bontakozott ki, amelyek (nézőponttól függően) megkérdőjelezzik, aláássák vagy megújulásra készítetik a nemzeti egyetemek két évszázados modelljét. Ez alapján nem meglepő, ha sokan a mostani kort is olyan átmenetnek tekintik, amelyben még érvényesülnek a régi megoldások, de már egy új egyetemi-felsőoktatási modell keresése zajlik. Ilyen modell lehet például a Burton Clark (1998) által népszerűsített vállalkozói egyetem, vagy a Wissema (2009) által felvázolt harmadik generációs intézmény. A felsőoktatás-kutatás mai irodalmának tekintélyes része vizsgálja az egyetemek megújulását, ezért én csak néhány olyan trendet, kihívást és kritikát villantok fel, amelyek mentén az új felsőoktatási modell kialakulása formálódik.



## A VÁLLALKOZÓ EGYETEM ÉS A HARMADIK GENERÁCIÓS EGYETEM

Wissema (2001) a középkori egyetemeket tekintette első generációs egyetemeknek, a nemzeti egyetemeket pedig második generációsoknak. A harmadik generációs egyetemek szerinte abban különböznek a korábbi egyetemektől, hogy az oktatás és kutatás mellett nagy hangsúlyt fektetnek a tudás kiaknázására és az értékteremtésre. Az egyetem szorosabban együttműködik az iparral és a vállalatokkal, amelyben – az oktatók és kutatók mellett – fontos szerepet kapnak a vállalkozók és a professzionalizálódó menedzsment is. Az értékteremtéshez interdiszciplináris szemléletre van szükség (a nemzeti egyetemek monodiszciplináris szemléletével szemben).

Burton Clark (1998) részletes esettanulmányokat közölt olyan sikeres új egyetemekről, amelyeket ő vállalkozó egyetemeknek nevezett. Clark könyve nagyban hozzájárult a vállalkozó egyetem fogalmának elterjedéséhez és népszerűségéhez. Az esettanulmányok alapján Clark öt jellemzőjét azonosította a vállalkozó egyetemeknek: a megerősített központi irányítás, a kiterjesztett fejlesztői periféria (az egyetem által működtetett, vállalkozói magatartást támogató ökoszisztéma), a diverzifikált finanszírozás, a stimulált (megváltozott szellemiségű) akadémiai terület és az integrált vállalkozói kultúra.

A vállalkozó egyetem fogalma az elmúlt évtizedekben sokféle jelentést nyert el. Király Gábor (2019) a vállalkozó egyetemekkel kapcsolatos szakirodalom szisztematikus áttekintése alapján három fő irányt látott kirajzoldóni. A szervezetközpontú megközelítést főként az egyetem finanszírozási és strukturális elemeire koncentrált. Az ökoszisztéma-központú megközelítés az egyetem tágabb hálózatban betöltött szerepét helyezi a középpontba. Az emberközpontú megközelítés pedig azt vizsgálja, hogy milyen helyzetekben alakul ki a vállalkozói mentalitás.

### Expanzió

A kihívások egyik oka a felsőoktatás expanziója, azaz tömegesedése, amely Nyugat-Európában az 1960-as évektől kezdődött, míg Kelet-Európában a rendszerváltást követően. E fél évszázadban a hallgatói létszám egyes európai országokban akár a tízszeresére is növekedett (Neave 2011). Az expanzió megkérdőjelezte az addig kialakult szervezeti, finanszírozási és irányítási struktúrákat. (E témát részletesebben lásd a 3. fejezetben.)

### Útfüggő

### konvergencia?

Másodjára érdemes említeni, hogy a globalizáció miatt a verseny nem csak lokális és regionális, hanem globális szinten is zajlik, ami minden felsőoktatási intézményt érint. Mindezt a technológiai forradalom is elősegíti. Ez persze magával vonja a felsőoktatási modellek erősebb versenyét, ami az egyes modellek egymáshoz való közeledését is elősegítheti. Az 1980-as évektől virágzásnak indult összehasonlító elemzések pontosan ezt a trendet mutatják. Ugyanakkor itt nem egyszerűen konvergenciáról van szó, hiszen a külső hatások az egyes országok történeti fejlődésének különbségei miatt eltérő intézményi környezetben érvényesülnek, és így eltérő fejlődési út áll elő, azaz a fejlődés útfüggő, nem tekinthetünk el a múltbéli keretektől. A felsőoktatás-történeti vizsgálódások pontosan az intézményi környezetek, felsőoktatási hagyományok különbözőségeit képesek megragadni.



Harmadrészt, az oktatás és kutatás monopóliumának megszűnése. A felsőoktatási intézmények a felvilágosodást követő időszakban a tudás meghatározásának, termelésének és elosztásának központi intézményei voltak (van, ahol az akadémiákkal, kutatóintézetekkel együtt). A felsőoktatás expanziójának hatására azonban ez a központi szerep erodálódott. A diplomások számának növekedésével egyre több olyan szervezet, intézmény jelenik meg (tanácsadó cégek, NGO-k, alapítványok, think tank-ek), amelyek maguk is professzionális szinten űzik a kutatást. A kormányzati források mellett az üzleti szféra is olyan tőkekoncentrációval rendelkezik, amellyel olyan kutatási és működtetési feladatokat is el tud látni, ami korábban még elképzelhetetlen volt (gondoljunk például arra, hogy ma már az úrutazásban és úrkutatásban egyre nagyobb arányban jelennek meg a magánforrások). Az oktatás területén pedig olyan alternatív oktatási műhelyek jelennek meg, amelyek diplomáját az állam nem, a piaci viszont elismeri (pl. corporate university-k, vállalati egyetemek). Ez, valamint a tudás hozzáférhetőségének egyszerűsödése (pl. Wikipedia, fél-legális tudásmegosztó oldalak) felerősítették az egyetemek társadalmi szerepével kapcsolatos diskurzust is. Nagy kérdés, hogy képes-e az egyetem versenyezni az oktatásra és a kutatásra specializálódott szervezetekkel, s ha igen, hogyan? Mi az, ami megkülönbözteti őket ezektől a szervezetektől? Milyen hozzáadott értéke lehet az egyetemnek a tudás előállításával és terjesztésével foglalkozó hálózatokkal szemben?

Negyedrész további fontos trend, hogy egyre több területen érvényesül a tudományvezérelt kutatás mellett a gyakorlat-vezérelt kutatás (ún. Mode 1 és Mode 2 tudástermelési eljárások, lásd Gibbons et al. 1994). Mások az akadémiai kapitalizmusról beszélnek, azaz a kutatás során létrejött tudás szabad hozzáférhetősége helyett (a tudás mint közjóság) egyre inkább a tudás gazdasági kiaknázhatósága (a tudás mint magánjóság) érvényesül (Slaughter és Leslie 1997, Slaughter és Rhodes 2004). Egyesek ezt a folyamatot a második akadémiai forradalomnak tekintik, amelynek során az egyetemek tevékenysége az oktatás és a kutatás mellett a szolgáltatással, direkt hasznosítással is kibővül, s ez az egyetemek számára új aranykort hoz (Martin és Etzkowitz 2000). Mások ugyanakkor ezt az egyetem küldetésének elárulásaként látatják, és azzal érvelnek, hogy amennyiben az egyetemek vállalatként, vállalkozásként működnek, úgy már semmi sem fogja őket megkülönböztetni egy oktatási és kutatási Rt-től, azaz megszűnik az, ami az egyetemet egyetemmé teszi (Readings 1996).

Ötödrész említést érdemel a nemzetállamok szerepének változása a globalizáció és a transznacionális vállalatok növekedésének fényében. A ma leginkább elterjedt egyetemi archetípusok szorosan kötődnek a nemzetállamokhoz: nem csak a szabályozási és a finanszírozási

**Az oktatás és kutatás monopóliumának megszűnése**

**Tudomány-vezérelt kutatás helyett (mellett) gyakorlat-vezérelt kutatás**

**Az egyetemek válsága?**

**A nemzetállamok szerepének megkérdőjeleződése**

függés miatt, hanem ideológiájukban is. Az oktatás és kutatás működése gyakran a nemzetállami kultúra reprodukálására irányult, és a nemzetállam szerepének, legitimitásának erősítését szolgálta. Ha azonban a nemzetállamok szerepe megkérdőjeleződik, és megjelennek alternatív szerveződési logikák is, az megnyitja az egyetemek szerepéről szóló diskurzust is egyfajta „ontológiai válságot” eredményezve. Hogyan értelmezzük például egy olyan több országban működő, nemzetközi egyetem társadalmi szerepét, amely döntően saját forrásokból működik? (lásd még például Bill Reading 1996 könyvét) A multinacionális vállalatok mintájára kialakul-e valamilyen nemzetállamhoz már nem kötődő, multinacionális egyetem?

Végezetül érdemes megemlíteni a posztmodernizmus és post-truth is, amely szintén hatással van az egyetemek társadalmi szerepével kapcsolatos diskurzusra. A XX. századi egyetemek a felvilágosodás korának és értékeinek termékei. A posztmodern éppen ennek relativizmusa mutat rá. Ezzel azonban elvesz az az archimédeszi pont, amelyhez mindenki igazodni tud, és amelyből az egyetem az autoritását meríti. „Episztemológiai válság” lép fel, amelyben csak szubjektív nézőpontok és önkényes „nagy narratívák” vannak. És vajon mi lehet az egyetemek szerepe egy olyan világban, amelyet tények helyett narratívák urálnak, és ahol nincs fix vonatkoztatási keretrendszer, mert maga a vonatkoztatási keretrendszer is vita tárgya? Ha a világunk nem egyszerűen komplex, hanem „szuperkomplex” (Barnett 2000)? Hogyan működhet az egyetem a post-truth korában, ahol „alternatív tények” mentén formálódik a világ?

Hogyan fog változni az egyetem e nagy léptékű változások fényében? Az egyetemek történeti elemzése azzal a tanulással szolgál, hogy az utóbbi sikeresnek bizonyuló német és amerikai rendszer úgy tudott radikálisan megújulni, hogy közben megőrizte a korábbi gyakorlat lényegét. Azaz a meglévő működésmódot nem lecserélte, hanem épített rá, mégpedig olyan módon, hogy miközben megőrizte a korábbi rendszernek identitást adó elemeket, új dinamikát, új ösztönzést és szempontokat is vitt a rendszerbe. Ezzel persze megváltozott (kibővült?) az egyetem fogalmának jelentéstartalma is, és nőtt a felsőoktatási rendszer komplexitása, hiszen egyre diverzebb tevékenységeknek kellett egyazon szervezeti kereten belül megvalósulnia.

## 1.6. Hivatkozások

- Bloom, A. (1987) *The Closing of the American Mind*. Simon & Schuster.
- Békés V. (2001) A kutatóegyetemek prototípusa: A XVIII. századi göttingeni egyetem. In: Tóth, T. (szerk.) (2001). *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest: Professzorok Háza.
- Charle, C. (2003) Patterns. In: Rüegg, W. (szerk.) *A history of the university in Europe. A history of the university in Europe*; vol. 3. Cambridge, Cambridge UP. pp. 33-82.
- Clark, B. R. (1983) *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, University of California Press.
- Clark, B. R. (1998) *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. London, IAU Press & Pergamon.
- Ferenczi S. (2001) A középkori egyetem. Egyetem – universitas – studium generale. In: Tóth, T. (szerk.) *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest, Professzorok Háza.
- Frijhoff, W. (1996) Patterns. In: H. d. Ridder-Symoens (szerk.). *A history of the university in Europe. Volume 2: Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 43-110.
- Gerbod, P. (2003) Relations with authority. In: Rüegg, W. (szerk.) *A history of the university in Europe. A history of the university in Europe ; vol. 3*. Cambridge, Cambridge UP. 83-100.
- Gibbons, M. – Limoges, L. – Nowotny, H. – Schwartzman, S. – Scott, P. – Trow, M. (1994) *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Sage Publication.
- Horváth M. T. (2006) A közmenedzsment főbb nyugati modelljei. In: Horváth, M. T. *Közmenedzsment*. Debrecen, Dialóg Campus Kiadó. pp. 39-64.
- Karády V. (2005) *A francia egyetem. Napóleontól Vichyig*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet és Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kerr, C. (1982) *The Uses of the University*. Cambridge (Ma), Harvard University Press.
- Király G. (2019) vállalkozó egyetem fogalmi tere. Iméleti keretek és gyakorlati kérdések. *Közgazdasági Szemle* LXVI(11): 1187–1209.
- Kovács A. B. (2002) A szuperprofesszorátus. *Népszabadság*, 60(200):14. [nol.hu/archivum/archiv-76108](http://nol.hu/archivum/archiv-76108) (2013.06.12)
- Kozma T. (2006) *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

- Martin, B. R. – Etzkowitz, H. (2000) The origin and evolution of the university species. *VEST* 13(3-4): 9-34.
- McNay, I. (1995) From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In: Schuller, T. (szerk) *The Changing University?* London, Society for Research into Higher Education. pp. 105-115.
- Neave, G. (2011). Patterns. In: Rüegg, W. (Ed.). *A history of the university in the Europe. Volume 4: Universities since 1945*. Cambridge University Press.
- Nagy P.T. (2007) Négy lehetséges kutatás a felsőoktatókról. *Educatio* 17(3): 434-452.
- Pokol B. (2004) A tudomány mint professzionális intézményrendszer. In: Pokol, B. *Szociológiaelmélet. Társadalomtudományi Trilógia I*. Budapest: Századvég Kiadó pp.200-226.
- Pritchard, R.M.O. (1998) Academic Freedom and Autonomy in the United Kingdom and Germany. *Minerva* 36(2):101-124.
- Readings, B. (1996) *The University in Ruins*. Cambridge (Ma.) and London, Harvard University Press.
- Rüegg, W. (2003) Themes. In: Rüegg, W., Ed. (szerk.). *A history of the university in Europe. A history of the university in Europe ; vol. 3*. Cambridge, Cambridge UP. pp. 3-32.
- Shils, E. – Roberts, J. (2003): The diffusion of European models outside Europe. In: Rüegg, W. (szerk.). *A history of the university in Europe. A history of the university in Europe ; vol. 3*. Cambridge, Cambridge UP. 163-232.
- Slaughter, S. – Leslie, L.L. (1997) *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore and London, John Hopkins University Press.
- Slaughter, S. – Rhoades, G. (2004) *Academic capitalism and the new economy*. Baltimore and London, John Hopkins University.
- Tóth T. (2001a)(szerk.) *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest, Professzorok Háza.
- Tóth T. (2001b) A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth, T. (szerk.) *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest, Professzorok Háza.
- Weber, M. (1919/1995) A tudomány mint hivatás. In: Weber, M. *A tudomány és a politika mint hivatás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. pp. 5-51.
- Weszely Ö. (1929) Az egyetem eszméje és típusai. <http://mek.oszk.hu/01900/01934/html/index.htm> [Letöltve: 2013. 07. 02]
- Wissemma, J. G. (2009) *Towards the third generation university : managing the university in transition*. Cheltenham, Edward Elgar.

## 1.7. További ajánlott olvasmányok

- Cobban, A. B. (1975) *The Medieval University*. London, Methuen&Co Ltd.
- Ridder-Symoens, H. D. (szerk.) (1992) *A history of the university in Europe. A history of the university in Europe*; vol. 1. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ridder-Symoens, H. D. (szerk.) (1996). *A history of the university in Europe. A history of the university in Europe*; vol. 2. Cambridge, Cambridge University Press
- Rüegg, W. (szerk.) (2004). *A history of the university in Europe. Volume 3: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rüegg, W. (szerk.). (2011). *A history of the university in the Europe. Volume 4: Universities since 1945*. Cambridge University Press.



## 2. AZ EGYETEMEK TÁRSADALMI SZEREPEI

KOVÁTS GERGELY<sup>1</sup>

E fejezetben az egyetemek társadalmi szerepeit tekintjük át. A hagyományos történeti fejlődés szerint az egyetem oktatási feladatai fokozatosan bővülnek a kutatással és a harmadik misszióval. A XX. század végére azonban az egyetemek – és tágabban: a felsőoktatás – társadalmi szerepei olyan komplexsé és ellentmondásossá váltak, hogy mára keresleti túlterhelésről beszélhetünk. Az ellentmondásos jelleget egy olyan modellen keresztül mutatjuk be, amely egyfelől azt vizsgálja, hogy az egyetemektől a társadalmi-gazdasági rendszer stabilizálását vagy épp megújítását várjuk-e el, másfelől azt, hogy konkrét eredményeket vagy inkább katalizatori szerepet szánunk-e nekik. Ezek mentén négy alapvető szereporientációt vázolunk fel: a termelősövetkezetet, a világitótornyot, a katalizátort és a görbe tükröt. A fejezetben úgy érvelünk, hogy ezek egyszerre érvényesek, és így az ellentmondásosság a modern egyetem természetének lényegi eleme.

Amikor a felsőoktatás társadalmi szerepeit – másként fogalmazva funkcióit vagy misszióit – vizsgáljuk, arra a kérdésre keressük a választ, hogy mi az a társadalmi feladat, amit a felsőoktatás ellát. Mivel járul hozzá a társadalom működéséhez?

A kérdéssel évszázadok óta foglalkozik a felsőoktatási szakirodalom (lásd erről például Ferencz 2001). A felsőoktatás lehetséges társadalmi szerepeit már modellszerűen láthattuk a felsőoktatás egyes nemzeti típusaiban (lásd az 1. fejezetet). A francia egyetem a szakképzésről, a német egyetem a tudományos igazságokat kereső kutatásról, az angol egyetem pedig a felelős polgárok (vagy elitek) neveléséről szól.

A XX. század második felétől kezdődően a felsőoktatás bővülése (expanziója), a globalizálódás, a felsőoktatási rendszerek közötti verseny és mobilitás felerősítette a felsőoktatási rendszerek differenciálódását, sokrétűbbé válását. Az egyetemek társadalmi szerepe a korábbiaknál összetettebb lett, új – más rendszerekben domináns – funkciók erősödtek fel, ami számos új kihívást jelentett a felsőoktatás számára.

**Az egyetem  
funkció-  
változásai**

**A felsőoktatási  
rendszerek  
differenciáló-  
dása**

<sup>1</sup> E fejezet az alábbi tanulmány módosított változata: Kováts, G. (2021). A termelősövetkezettől az udvari bolondig – az egyetem társadalmi szerepei a 21. században. *Pro Publico Bono*. 9(3), pp.76–97.

Például az angol egyetemi hálózat bővülése egyben funkcióbővülés is volt, hiszen az Oxford és Cambridge mellett létrejövő új egyetemek társadalmi funkciója már ettől eltérő volt, nem az elit neveléséről szólt. A hallgató létszámok növekedésével a német (kutató)egyetemek mellett megjelentek a műszaki egyetemek is. Franciaországban – a lemaradást érzelve – megkísérelték a szakoktatást a tudomány művelésével összekapcsolni. Az 1970-es évektől kezdve a főiskolák létrehozásával a szakképzési orientáció még erősebb lett a briteknél, a németeknél.

#### **Egymásra rakódó funkciók**

Ami figyelemreméltó, hogy a hallgatói létszámok növekedésével (ami különösen a XX. század második felében gyorsult fel) az egyes országokban a felsőoktatás különböző funkciói és hagyományai nem felváltották egymást, hanem egymásra rakódtak, egy időben érvényesültek. Ez megvalósulhatott akár a felsőoktatási intézményen belül (amikor egy intézmény feladatai bővülnek), vagy az intézményrendszeren belül (amikor a különböző feladatokat más-más intézménytípus látja el).

#### **Növekvő komplexitás**

A feladatoknak és a hagyományoknak ez a fajta egyidejűsége nagyban növelte a felsőoktatási rendszerek komplexitását. Az expanzióval egyre élesebben felvetődő kérdés, hogy szabályozási szinten ezt a fajta komplexitást képesek vagyunk-e kezelni. Az amerikai (és a mai angol) felsőoktatási rendszer sikeressége talán épp azon múlt, hogy képes volt e többfunkcióságot rugalmasan, áttekinthető módon megoldani. Ebben szerepet játszott a felsőoktatás alulról építkező volta is, ami nagyobb teret hagyott (és hagy ma is) a kísérletezésre. A kontinentális Európa megközelítésével szemben nem egy felülről erőltetett, egységes, áttekinthető rendszer kialakítása volt a cél, hanem a sokszínűség kiegyensúlyozása, adott célok érvényesítése és a működés meghatározott keretek között tartása. Kozma Tamás (2006) írja az angol és francia neveléstudományi szemléletmód jellemzésére, hogy míg a francia parkok gondosan tervezettek, addig az angol parkok tervezetten gondozatlanok. Úgy vélem, e jellemzések helytállóak a német és amerikai „felsőoktatási kertekre” is.

Az egyetemmel szemben támasztott társadalmi elvárások tekintetében beszélhetünk a felsőoktatási rendszerek konvergenciájáról, közeledéséről, amire a bologna folyamat szolgál érzékletes példaként. A háromévente sorra kerülő, rendszeres miniszteri találkozók után kiadott kommunikációkban például jól tükröződnek az aktuális társadalmi elvárások. A londoni kommunikáció például (2007) a felsőoktatás céljait a következőkben jelöli ki:

- „1) A hallgatók életre való felkészítése, hogy aktív állampolgárok legyenek egy demokratikus társadalomban,
- 2) a hallgatók felkészítése a jövőbeli karrierjükre és a személyes fejlődésük lehetővé tétele,



- 3) széles és haladó tudásbázis teremtése és fenntartása, a kutatás és innováció stimulálása.” (az elemek számozása és listába szedése az én módosításom – KG)

Ahogy arra Zgaga (2009) is rámutat, a történelmi modellek örök-ségét vehetjük észre ezekben a célokban: míg az első célban leginkább az amerikai felsőoktatás szemlélete tükröződik vissza, addig a másodikban a napóleoni, illetve az angol. A harmadik célban pedig a humboldti modellt érhetjük tetten.

Martin és Etzkowitz (2000) az egyetemek társadalmi szerepének változásával kapcsolatban egy másféle fejlődési ívet rajzol fel. Az ő értelmezésükben a felsőoktatás két „akadémiai forradalmon” ment keresztül, aminek eredményeképpen az egyetem funkciói bővültek. Az oktatási funkció előbb a kutatással egészült ki a XIX. században, majd a szolgáltatással (harmadik misszióval) bővült tovább a XX. században. Ezzel együtt viszont változott a társadalmi szerződés is: „a felülvizsgált társadalmi szerződés szerint egyértelmű elvárás, hogy a közpénzekért cserébe a tudósoknak és az egyetemeknek foglalkozniuk kell a gazdaság és a társadalom »felhasználói« igényeivel.” (Martin – Etzkowitz 2000:15) Azaz az egyetemeknek ki kell lépniük az elefántcsonttoronyból, és közvetlenül is foglalkozniuk kell a társadalmi igényekkel, vagy ahogy Etzkowitz (2016) más írásaiban fogalmazott, termelőerővé kell válniuk, közvetlenül is részt kell venniük a tőketermelési folyamatokban, vállalkozniuk kell. Ez azonban Martin és Etzkowitz szerint valójában csak visszatérés ahhoz a XX. század előtti társadalmi szerződéshez, „amelyet a XIX. században a műszaki egyetemek és az Egyesült Államok land grant egyetemei testesítettek meg.” (Martin – Etzkowitz 2000:25)

**Akadémiai  
forradalmak**

### **LAND GRANT EGYETEMEK AZ USÁ-BAN**

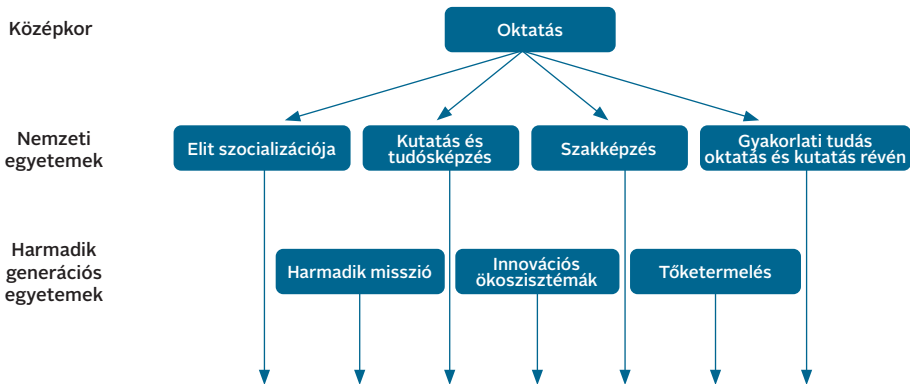
A land-grant egyetemek olyan felsőoktatási intézmények, amelyek szövetségi földtámogatásban részesültek az 1862-es és az 1890-es Morrill-törvények vagy az 1994-es Equity in Educational Land-Grant Status Act alapján.

Az 1862-es Morrill-törvény szövetségi földterületet biztosított az államoknak, hogy azon felsőoktatási intézményeket alapítsanak. A föld tulajdonjoga az intézményeké lett. A törvény ugyanakkor előírta, hogy az intézmények praktikus területekkel foglalkozzanak (például mezőgazdaság, katonai tudományok, mérnöki ismeretek), de más tudományterületek művelését sem zárta ki. A későbbi törvények tovább bővítették az intézmények körét. Ma a land grant egyetemek nagy állami egyetemek (például a Pennsylvania State University vagy a Oregon State University), vagy olyan ismert magánegyetemek, mint az MIT vagy a Cornell.

## A felsőoktatás missziói és a keresleti túlterhelés

Mind a felsőoktatási rendszerek konvergenciájából kiinduló érvelés, mind Etzkowitzék akadémiai forradalmi azt mutatják, hogy a felsőoktatás társadalmi szerepe egyre összetettebb. Az intézményekre (vagy a rendszer egészére) egyre újabb és újabb elvárások rakódnak, miközben a régiek is fennmaradnak és differenciálódnak. A képzés magában foglalja az elit képzését, a munkaerőpiacon helytállni képes szakemberek képzését, a kutatói utánpótlás képzését, de esetenként a felzárkóztatást is. A kutatás pedig egyszerre irányul az alapkutatásra és a jól hasznosítható alkalmazott kutatásra. A harmadik misszió és/vagy a szolgáltatási funkció pedig magában foglalja a területfejlesztést, a gazdasági növekedés elősegítését, az innovációs rendszerben való szerepvállalást, a közösségek revitalizálását (community engagement), vagy éppen a tőketeremlésbe való közvetlen bekapcsolódást (például szabadalmakat hasznosító vállalkozások alapítása révén). Még ha egy intézménynek nem is kell minden elvárást teljesítenie, akkor is egyre több szerepben kell megjelennie. Emiatt Burton Clark egyenesen „demand overloadról”, keresleti túlterhelésről beszél. „Az egyetemek az elvárások keresztútjába kerülnek. És mindegyik keresleti csatorna nagy sebességgel változik.” (Clark 1998:131). Ennek mintájára beszélhetnénk „mission overload”-ról, azaz társadalmi elvárások összetettségének növekedéséről is.

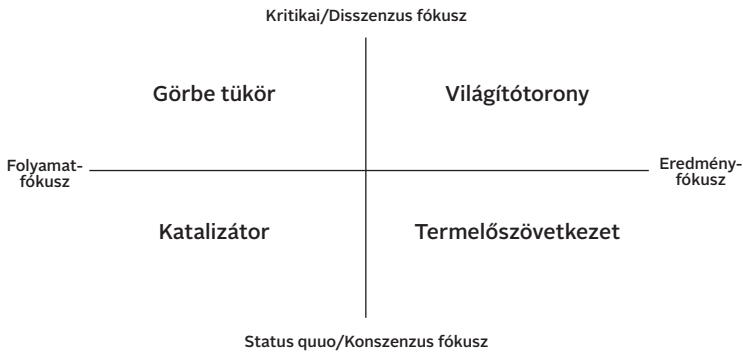
2.1. ábra: Keresleti túlterhelés: a felsőoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások bővülése



## 2.1. Az egyetemek társadalmi szerepeinek rendszerezése

Az XXI. századi egyetemek sokrétű, ellentmondásokkal terhelt társadalmi szerepeit (misszióit) ábrázolhatjuk az alábbi ábrán:

## 2.2. ábra: A felsőoktatás szerepei



Az ábra vízszintes tengelye azt mutatja, hogy az egyetemektől milyen típusú eredményeket várunk el. Azt szeretnénk, hogy valamilyen kézzelfogható, önálló outputot állítsanak elő, amit mások fel tudnak használni (eredmény-fókusz), vagy pedig azt szeretnénk, hogy az egyetem más szereplők működési folyamatát alakítsa, befolyásolja (folyamat-fókusz). Másként megfogalmazva: az egyetemek sikerességét a „termelési” tevékenységük mennyiségi és minőségi eredményessége alapján ragadjuk meg, vagy inkább abban, hogy mennyire képesek mások működését támogatni, katalizálni?

A függőleges tengely azt mutatja, hogy az egyetemeknek inkább stabilizációs vagy inkább megújulási szerepet tulajdonítunk. Az egyetemektől várhatjuk azt, hogy az uralkodó intézményeket és működési mechanizmusokat (a konszenzust) erősítsék, vagy pedig azt, hogy ezek alternatíváit legyenek képesek megfogalmazni és népszerűsíteni (disszenzus)? Egy társadalomban mindkettő szerepe fontos. Az egyetem a tekintélyével hozzá tud járulni ahhoz, hogy a fennálló társadalmi-gazdasági-politikai berendezkedés legitimitása, stabilitása erősödjön. Az egyetem ez esetben olyan változásokat segít elő, amelyek a berendezkedés alapjait nem érintik, azokon belül valósul meg, így a változásoknak vannak korlátai. Ahogy láttuk az 1. fejezetben, a XIX. és XX. századi nemzeti egyetemektől alapvetően a nemzetállamok megerősítését, legitimálást várták el. Ugyanakkor ahhoz is fűződhet erős közösségi érdek, hogy a társadalom képes legyen alkalmazkodni a technológiai-környezeti feltételek változásához akár a társadalmi, gazdasági, politikai berendezkedés radikális felülvizsgálatával is. A változás-hoz álljanak rendelkezésre alternatív forgatókönyvek, olyan szellemi kapacitás és gondolkodói kör, amely már az új idők szeleinek megfelelően értelmezi a világot. Az egyetemek ennek bölcsői, éltetői vagy akár motorjai is lehetnek. Így tehát az egyetemeknek éppúgy feladatuk

**Eredmény-  
elvárás vagy  
katalizátor  
szerep?**

**Társadalmi  
stabilizáció  
vagy társadalmi  
megújulás?**

lehet „rendszerkatonák” képzése, mint „forradalmároké” – még akkor is, ha ez utóbbi nincs mindig ínyére a mindenkori gazdasági, politikai elitnek.

Ha e két szempontot nézzük, akkor abból négy társadalmi-egyetemi együttműködési elvárásrendszer (modell) rajzolódik ki. Ezek egy-egy metaforával szemléltethetőek: ez a termelőszövetkezet, a katalizátor, a világítótorony és a görbe tükör.

Az egyes modellekben az egyetemek nem abban különböznek egymástól, hogy más az alapvető tevékenységük, mondjuk az egyikben az egyetem elsősorban oktatást végez, a másikban pedig kutatást. Akármelyik modell szerint is képzeljük el a XXI. századi egyetemet, az egyetem mindegyikben foglalkozik oktatással, kutatással és harmadik missziós tevékenységgel, de ezek célja, irányultsága és tartalma lesz más, ami az egyetem alapvető társadalmi szerepéről alkotott felfogás különbségéből ered. Ez persze kihat a fontosabb érintettek, például az oktatók, hallgatók és kutatók szerepének (ön)értelmezésére is.

### ***2.1.1. Az egyetem mint termelőszövetkezet***

**Az egyetem  
mint termelő-  
szövetkezet**

Az egyetem mint termelőszövetkezet azt hangsúlyozza, hogy az egyetem fő feladata az uralkodó gazdasági-politikai intézményrendszert támogató erőforrások előállítása, „termelése”.

Az oktatás és nevelés területén ez magában foglalhatja például egy rendszerkonform elit kitermelését vagy az adott gazdasági feltételrendszerben hatékonyan dolgozó, szakképzett munkaerő kiképzését.

A kutatás célja olyan ismeretek (műszaki- és szociáltechnológiák) előállítása, amelyek erősítik a fennálló rendszer stabilitását. Ebbe beletartoznak a fennálló társadalmi-politikai berendezkedést erősítő kulturális javak, eszmék előállítása is. De ide sorolhatóak azon technológiák fejlesztése is, amelyek növelik a különböző társadalmi és gazdasági folyamatok feletti kontrollt, vagy hatékonyabbá teszik a rendszer legitimitása szempontjából fontos erőforrások előállítását (azaz növelik a termelékenységet). A kutatás révén tehetünk szert mondjuk a szervezeti vagy társadalmi folyamatok irányítását, közben tartását elősegítő ismeretekre (pl. társadalomtudományok) vagy olyan műszaki technológiákra, amelyek növelik a gazdasági termelékenységet, jólétet (amely például különösen fontos egy kapitalista társadalomban).

A termelőszövetkezetként értelmezett egyetem harmadik missziós tevékenysége keretében elsősorban olyan szolgáltatásokat nyújt, amelyek növelik a termelékenységet, a gazdasági növekedést. Például bérkutatást végez vagy technológiai transzfer szolgáltatást nyújt az egyetem, vagy maga is vállalkozni kezd, szakértelmét piacostítja és

közvetlenül is bekapcsolódik a tőketermelésbe (pl. spin-off cégeket hoz létre).

Ehhez a metaforához jól illeszkednek a korábban azonosított napóleoni, oxbridge-i, humboldti modellek vagy az Etzkowitz-féle tőketermelési megközelítés is, amelyek mindegyike a fennálló gazdasági-politikai berendezkedésnek rendeli alá az egyetemet, és egyben annak valamely jól megragadható tényezőjének termelését várja el az egyetemtől. Ezt a modellt tehát egyfajta instrumentális szemlélet hatja át.

Mi indokolja, hogy ebben a modellben az egyetemre egyfajta termelőegységként tekintünk? Leginkább az, hogy az egyetemtől konkrét, jól megfogható, a társadalom számára hasznos és kézzelfogható termékeket várunk el. Az egyetemek működésének sikerességét a végzett hallgatók, az előállított publikációk és szabadalmak számában és minőségében ragadjuk meg. Mi indokolja a szövetkezeti jelleget? Az, hogy az egyetemek működése egy szövetkezetre hasonlít: a szövetkezetben a tagok nem csak a termelést végzik, hanem közreműködnek a szövetkezet (az egyetem) irányításában. Ennek alapját az jelenti, hogy az oktatók alapvetően szakértők, speciális tudás birtokosai, amely nehezen függetleníthető tőlük. Ez garantálja az alkupozíciójuk egy bizonyos fokát. Az önirányítás mértéke persze széles skálán változhat, de az oktatók valamilyen beleszólása az intézmény működésébe azért jellemzi ezt a működési formát. (lásd részletesebben az egyetem szervezeti jellemzőiről szóló 5. fejezetet)

### **2.1.2. Az egyetem mint katalizátor**

A második metafora a katalizátoré. E metaforában az egyetem társadalmi szerepe nem elsősorban valamilyen hasznos erőforrás (elit, tudás, munkaerő, kultúra, szakértő, tőke) előállítása, hanem a különböző gazdasági, társadalmi és politikai szereplők értékteremtő folyamatainak, és különösen a közöttük lévő együttműködések, közös megértések elősegítése. A tudás expanziójával az egyetemek szakértői monopóliuma megszűnik, hiszen egyre több nem egyetemi szervezet folytat kutatási és szakértői tevékenységet (vállalatok kutatási részlegei, tanácsadó cégek, think thankek, közvéleménykutató cégek stb.) és az internet révén az érdeklődő laikus szereplők is könnyebben válhatnak egy-egy téma szakértőjévé (internetes oldalak, peer learning csoportok létrejöttének egyszerűbbé válása). Így mind az egyetemek, mind az egyetemi oktatók szakértői szerepvállalási lehetősége zsugorodik.

A tudás generálása viszont nem csak a tárgyi szakértelmen, hanem a különböző egyetemen belüli és kívüli szakértők, valamint a felhasználói csoportok összehangolásán is múlik. A katalizátori szerepben az egyetemek igaz szakértelme nem a tárgyi tudásban, hanem a szerep-

### **Az egyetem mint katalizátor**

lők között zajló tudáskonstruálási folyamat facilitálásában rejlik. Nem azt várjuk el tehát, hogy az egyetemek önállóan eredményt (terméket) tudjanak felmutatni, hanem azt, hogy az egyetemek tudásgeneráló hálózatok kelesztői, kovászai legyenek. Az egyetem a katalizátor szerepében nem törekszik a társadalmi intézményrendszer radikális átalakítására, de mivel a tudásgeneráló hálózat bármilyen problémára irányulhat, ezért az egyetemek működése kiterjedhet olyan szereplők és hálózatok támogatására is, amelyek ilyen célokkal működnek.

A katalizátor szerephez olyan partnerekre van szükség, akik hajlandók együttműködni másokkal, nyitottak a felvetésekre, kritikákra. Az egyetem az oktatás keretén belül tehát nem elsődlegesen szakértői tudást akar átadni, hanem a társas együttműködéshez szükséges kompetenciákat akarja fejleszteni: a nyitottságra, a párbeszédre és együttműködésre való hajlamot, a tanulási vágyat, a reflexiót, a kritikai és tanulási képességeket, a konstruktív visszajelzés képességének fejlesztését. A cél a reflektív szakemberek (reflective practitioner; Schön 1983) képzése, és ez sokkal inkább a kompetenciák fejlesztésével, mint a tárgyi tudás átadásával történik. Ezért ez a szemlélet jól rokonítható azokkal a felsőoktatási missziókkal, amelyek az emberek kibontakozását, személyes fejlődését helyezik a középpontba.

A kutatás és a szolgáltatási folyamat összemosódik a katalizátor egyetemeknél, mert ezek az intézmények többnyire az ún. Mód 2 tudástermelési folyamatokban vesznek részt (lásd Gibbons et al 1994). Ezek jellemzője, hogy a kutatási probléma nem egy tudományterület belső logikájából, igazságkereséséből fakad, hanem külső, praktikus igények által generált. További jellemző, hogy a kutatás kollaboratív folyamat, amelyekbe a megrendelő és más érintettek is kezdettől fogva aktívan bevonódnak. A résztvevő szereplők szakértelme, háttere ezért nagyon heterogén (szemben egy „hagyományos”, Mód 1-ben zajló kutatási folyamattal, amelyben egy szakterület kutatói vesznek részt).

Példaként gondoljuk egy olyan folyamatra, amelyben egy város önkormányzata szeretne egy köztér számára új funkciót találni. A folyamatba bekapcsolódó egyetem valamilyen elemzés vagy felmérés alapján tehet maga is javaslatot a kívánatos funkcióra (ez a szakértői tudás), de olyan folyamatot is létrehozhat, amelyben a tér funkciójának kitalálásába és megvalósításába bevonják a helyi lakókat és más érintetteket (ez a folyamat-fókusz, a Mód 2 tudástermelési folyamat). Egy ilyen folyamatban az egyetem sikerességét az határozza meg, hogy mennyire képes egyfajta karmesteri, katalizáló szerepben működni. Képes-e a közös problémamegoldási folyamatokat kialakítani és koordinálni, a releváns érintettek megszólítani, bevonni, közöttük mediálni? Képes-e párbeszédet generálni, annak olyan kereteit kitalálni,

amelyben az érintettek dialógust folytatnak egymással és közös álláspontra jutnak?

A kutatás tárgyának ismerete hasznos tudás a folyamatban, de nem nélkülözhetetlen, ez akár kívülről is bevonható. Ami viszont feltétlenül szükséges, az az együttműködési és bevonási folyamatok kialakításának módszertani ismerete. A résztvevő egyetemi oktatók szerepe nem a szakértői tanácsadás, hanem inkább egyfajta folyamattanácsadás. Ezt a módszertani szakértelmet olyan megközelítések alkalmazása fémjelzi, mint a co-creation, a co-production, az akciókutatás vagy a design thinking.

Vegyük észre, hogy a Mód 2 tudástermelési folyamat eredménye nem feltétlenül egy hagyományos (általánosítható törvényszerűségeket leíró tudást tartalmazó) publikáció, hanem egy lokálisan jól használható, beváló ismeret. A katalizátor egyetemek teljesítménye azért sem ragadható meg jól publikációkban, mert ilyenek vagy nem keletkeznek a folyamatban, vagy más szereplőkénél keletkeznek. A siker fokmérője ezért nem az „impact factor”, hanem az „impact”: az, hogy a közös kutatási folyamatban megszülető megoldás működik-e, elfogadják-e azt az érintettek. A fenti példában az új funkciót kapó közteret használják-e majd az érintettek.

A termelészövetkezeti modellben látott instrumentális egyetem-felfogás helyett tehát ez a modell az egyetem társadalmi szintű társas konstrukciós folyamatokban betöltött szerepét hangsúlyozza. Ahogy a brit szociológus, Gerard Delanty fogalmaz: az egyetem nem tudja felvilágosítani a társadalmat, de „keretet adhat a szakértői és laikus kultúra közötti közbeszédnek (...) A társas konstruktivista megközelítés elősegíti az egyetem új identitását, amely azon alapul, hogy képes reflexzív módon bővíteni a társadalom diszkurzív képességét” (Delanty 2001:151), azaz képes a társadalom különböző szereplői közötti párbeszédet elősegíteni.

### **2.1.3. Az egyetem mint világitótorony**

Az egyetem harmadik társadalmi szerepének metaforája a világitótorony. Ahogyan azt korábban már megfogalmaztam, az egyetem nem csak erősítheti a fennálló gazdasági, társadalmi és politikai berendezkedést, hanem annak alternatíváit is megfogalmazhatja, sőt, aktív szerepet is vállal az uralkodó intézmények radikális átalakítási kísérleteiben. Bár az aktivizmus mértéke az egyes intézmények esetében változhat, az alternatívák megfogalmazása jellemzően valamilyen tudatos érték-választás alapján történik (igazságosság, egyenlőség, demokrácia stb.), amely helyet kaphat akár az egyetem missziójában is. A világitótorony egyetem ideologikus és aktivista. Ez nem azt jelenti, hogy a többi egye-

**Az egyetem  
mint  
világitótorony**

temfelfogás mögött nincsen ideológia, de ez nem feltétlenül vállalt vagy tudatos – szemben a világítótorony egyetemmel.

Ez a felfogás gyakran kiterjed magának az egyetemnek a működésére is, hiszen az egyetem csak úgy tudja hitelesen képviselni az általa hirdetett elveket, ha azokat maga is megjeleníti. Például Levin és Greenwood (2016) a *Creating a New Public University and Reviving Democracy* című könyvükben a szociáldemokrata eszmék jegyében érvel a részvételi demokrácia mellett. Így fogalmazznak:

*„...a demokrácia létfontosságú része az állami egyetemek szervezetének és az ott folyó oktatási, kutatási és szolgáltatási tevékenységeknek. Az alternatíva – sokak hierarchikus és önkényuralmi irányítása kevesek által – az, ami ma uralkodik. Ennek ellenére elismerjük, hogy az állami egyetemek világában nagyon kevés kulcsszereplő ért egyet abban, hogy a szociáldemokrata értékeken alapuló részvételi demokrácia az állami egyetemek alapvető jellemzője. Inkább a döntéshozók és a fő felsőoktatási hivatalnokok fogalmazznak meg valamilyen demokratikus és gazdasági küldetést az állami egyetemek számára a PR-kampányokban, hogy aztán költségvetés-csökkentéseket, valamint kényszerítő értékelési és rangsorolási rendszereket zúdítsanak az intézményekre. Tényleges viselkedésük világossá teszi, hogy a demokratikus retorika nem kötődik az erőforrások elosztásához vagy a vezetők valódi céljaihoz. (...) A globális elit pénzügyi és politikai birodalma feletti részvételi demokratikus ellenőrzés megszerzése félelmetes feladat.” (Levin és Greenwood 2016:3-5)*

A világítótoronyként működő egyetemen az oktatás és kutatás nem öncélú, nem a diszciplína előmozdítása érdekében történik, hanem a társadalmi változások elérése érdekében.

Az egyetem a kutatás keretében rámutat a jelenlegi társadalmi, gazdasági és politikai rendszer működésének előfeltevéseire, ellentmondásaira és diszfunkcióira (pl. a vagyon és politikai egyenlőség kapcsolata), és hozzájárul az alternatív szerveződési módok konzisztens rendszereinek megfogalmazásához. Mindezzel előtérbe tolja és napirenden tartja azokat az értékeket, amelyek az fennálló berendezkedésben háttérbe szorulnak. Ezzel reflexiót és diskurzust kényszerít ki, ami az átalakulási folyamat első lépése. A kutatás tehát nem csak leleplez, hanem kivezető utat is mutat, és ebben az egyetem aktív kezdeményező szerepet játszik még akkor is, ha a megvalósításban már csekélyebb szerepet játszik. A világítótorony egyetem lényegében a kételkedés, a berendezkedés előfeltevéseire való rákérdés és az alternatívakeresés intézményesített formája.



Az oktatás révén az egyetem képes az (érték)tudatosságot, (társadalom)kritikai képességet, értékracionális attitűdöt közvetíteni. Az oktatás célja, hogy olyan egyének kerüljenek ki az egyetem falai közül, akik képviselik ezeket az értékeket, legyen szó egy igazságosabb vagy egyenlőbb társadalomról, a nők egyenjogúságáról vagy egy zöldebb, élhetőbb gazdaság alapjainak lerakásáról.

A társadalmi egyenlőség eszméjéhez szorosan kötődő megközelítés például a kritikai pedagógiai, amely „biztosítja az eszközöket annak megértéséhez, hogy a társadalmi intézmények milyen szerepet játszanak a társadalmi egyenlőtlenségek és igazságtalanságok átörökítésében – ezt a szerepet a főáramú liberális elemzések érintetlenül hagyják” (Cooper 2015:46). A kritikai pedagógiát „hagyományosan a marginalizált közösségeknél alkalmazták, hogy elérjék azt, amit Freire (1996) „tudatra ébredésnek” nevezett, ami egy eszköz arra, hogy a csoportok bevonják az uralkodó hatalmi struktúrákkal szembeni ellenállási stratégiákba.” (Cooper 2015:51)

Az egyetem harmadik missziós tevékenysége szorosan kötődik a képviselt világgéphez: olyan tevékenységekben vesz részt, amely kapcsolódik (de legalábbis nem mond ellent) a transzformatív szemléletnek. Ez az a tér, ahol az egyetem aktivizmusa kibontakozhat.

A korábban ismertetett felsőoktatási társadalmi szerepek közül a világtörőny azokra rezonál, amelyek például az egyetem feladatául a társadalmak demokratikus működésének erősítését vagy a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését állítják. Láttuk azonban Morten és Greenwood kritikáját is, amely szerint az ilyen kitételek sokszor csak legitimáló, retorikai szerepet játszanak.

#### **2.1.4. Az egyetem mint görbe tükör**

Az egyetem társadalmi szerepének negyedik modellje a görbe tükör, ahol az egyetem karikatúraszerűen ábrázolja a vizsgált jelenségeket: a társadalom működését éppúgy, mint a saját szerepét. Míg az előző három modell működését valamilyen célirányosság jellemzi, addig a görbe tükör lényege a kritika és a kísérletezés.

A szabad kísérletezés annak lehetősége, hogy olyan témákat, ötleteket is megvalósítsunk (az oktatásban vagy kutatásban), amelyek meglepőek, megdöbbentőek vagy provokatívak, és amelyek egy mainstream kutatási rezsimben talán nem is jutnának a legtöbb kutató eszébe vagy nem is nyernének támogatást. Ide lehet sorolni például az Ig Nobel díj keretében díjazott kutatások egy részét.

A kísérletezés része a kritika szabad gyakorlása is. A görbe tükör lényeges vonása, hogy az ábrázolt jelenség egy-egy meghatározó vonását emeli ki játékosan akár egy karikatúra. Ezzel elgondolkodtatja a

**Az egyetem  
mint görbe  
tükör**

nézőt és bevonja a játékba anélkül, hogy bármilyen megoldást akarna sugallni. A következtetések levonását mindig a nézőre hagyja, a világtóronnyal ellentétben nem akarja azt szájba rágni. Pusztán rámutat egy-egy ellentmondásra, furcsa működés módra. A görbe tükörként működő egyetem pontosan ezt teszi: provokál, meghökkent, megnevettet és játékra hív – ennek során pedig elgondolkodtat, reflexióra készítet. Az egyetem – egyfajta posztmodern intézményként, szabad alkotó térként működik, amely sokféle művészi és kritikai irányzatnak ad teret, helyet, és sokféle, széttartó gondolkodásmódot is támogat.

Az egyetem görbe tükröt nem csak másnak, hanem saját magának is tart. Példaként érdemes megemlíteni a Journal of Universal Rejection című „lapot” ([www.universalrejection.org](http://www.universalrejection.org)), amely egy tudományos folyóirat minden formális jegyével rendelkezik, de minden beérkező kéziratot elutasít. A lap honlapja szerint azért érdemes oda kéziratot benyújtani, mert a beküldőnek nem kell idegeskednie az eredmény miatt, elmondhatja magáról, hogy az elutasítási arány alapján a világ legpresztízesebb lapjába is küldött cikket, a beküldő minden jogot megtarthat, sőt, a kéziratot párhuzamosan más lapokba is leadhatja. De hasonló példának tekinthetjük az egyetemi élet sajátosságait feldolgozó The Professors című zenekar számait ([www.theprofessors.net](http://www.theprofessors.net)), vagy a tudomány működését karikírozó olyan műveket, mint például Sigfried Bar írásai (Bar 2003, 2005) vagy a Dr. Ezésez Géza Karrierje (Dévényi 1975), a [phdcomics.com](http://phdcomics.com) képregényei, esetleg Alan Sokal kezdeti tréfája (1994).

A kritikára és kísérletezésre bátorító egyetemen az oktatás az érzékenység és az (ön)kritikai képességet erősítésére irányul, és teret enged a kreativitásnak, a nyelvi játékoknak és a (művészi) önkifejezésnek. A feladatok és a feladatok értékelési kritériumai meghökkentőek.

A kutatás esetenként öncélúnak tűnik (ld. Ignobel díj), a harmadik misszióban pedig az egyetem inkább egy közös alkotó térként jelenik meg, ahol sokféle egyéni projekt követhető. Az egyetemi oktatók öntörvényű szabad gondolkodók, entellektüelek.

A görbe tükör talán leginkább az egyéni fejlődést középpontba helyező társadalmi szereppel mutat rokon vonásokat. Míg azonban az oxbridge-i modellben ez célirányosan, gyakran mester-tanítvány viszonyrendszerben valósult meg, addig a görbe tükörnél nehezen elképzelhetőek a hierarchizált viszonyok és a valamilyen célnak (pl. társadalmi elit képzésének) való alárendelés is.

## 2.2. Az egyetem mint az ellentmondások megtestesítője

Az imént bemutatott négy modell főbb jellemzőit az alábbi táblázat foglalja össze:

2.táblázat: Az egyetem társadalmi szerepeinek modelljei

	Termelőszövetkezet	Katalizátor	Világítótorony	Görbe tükör
<b>Folyamat/ Eredmény fókusz</b>	az egyetem erőforrásokat „termel” (tőke, tudás, munkaerő stb)	az egyetem együttműködési folyamatokat katalizál	az egyetem erőforrásokat „termel” (kritikai alternatívák)	az egyetem megkérdőjelezési folyamatokat katalizál
<b>Konszenzus/ Disszenzus fókusz</b>	az uralkodó társadalmi berendezkedés megerősítésére törekszik	az uralkodó társadalmi berendezkedés megerősítésére törekszik	az uralkodó társadalmi berendezkedés megváltoztatására törekszik	az uralkodó társadalmi berendezkedés megkérdőjelezésére törekszik
<b>Fő társadalmi szerep(ek)</b>	Kontroll és stabilitás Az uralkodó intézmények fenntartása a szükséges erőforrások előállításával	Kooperáció és párbeszéd A társadalmi szereplők közötti kooperáció és párbeszéd facilitálása, strukturált diszkurzív tér a társadalom számára	Leleplezés és változás Uralkodó intézmények megkérdőjelezése, alternatívák állítása és a változásért folytatott küzdelem	Kísérletezés és kritika: Az uralkodó intézmények (beleértve az egyetemet) kifigurázása, hogy a hallgatóságot gondolkodásra serkentse
<b>Oktatás</b>	Hatékony munkaerő képzése	az együttműködésben részt venni képes reflektív hozzáértő szereplők képzése	transzformatív, emancipált és megvilágosodott aktivisták képzése	Szabad, kreatív, érzékeny, önkifejező diákok képzése
<b>Kutatás</b>	Új termelő és kontrol technológiák, a rendszer legitimitását erősítő ismeretek	Co-creation folyamatok facilitálása, Mód 2 tudástermelés	ellentmondások leleplezése és kritikája, az alternatívák megalapozása	konvenciók elhagyása, ellenmondások feltárása, ábrázolása
<b>Szolgáltatás</b>	Növekedés és hatékonyság fókuszú szolgáltatások	Co-creation folyamatok facilitálása, Mód 2 tudástermelés	missziós tevékenység – összhangban a vállalt értékekkel	önkiteljesítés és önkifejezés számára teret adni
<b>Oktatói önkép</b>	Szakértők	Facilitátorok	Forradalmárok	Entellektüelek

Az egyetemek társadalmi szerepével kapcsolatban bemutatott fenti rendszerezés kibővíti a szerepekkel kapcsolatos látóterünket, és válaszokat kínál a XX. században elbizonytalanító egyetem számára. Az elbizonytalanodás – monopólium és autoritásvesztés, a nemzetállamokhoz fűződő kapcsolatok gyengülése – ellenszereként kínálja a katalizatori szerepet, az egyetem azon képességét, hogy kontrollált és strukturált teret biztosít a társadalmi diskurzusoknak. De kitörési pont lehet az is, ha az egyetem a látszólag értékes szakértői tudásra épülő modell (termelőszövetkezet) helyett elköteleződik valamilyen szélesebb körben elfogadott értékvilág mellett. Ezek olyan

irányok, amelyek a hagyományos szerepértelmezések logikájába nem könnyen férnek bele.

A rendszerezés élesen veti fel azt a kérdést is, hogy melyik modellt érdemes választani. Vagy inkább azt, hogy kell-e modellt választani? Nem lehetséges, hogy az egyetemeknek (de legalábbis a felsőoktatási rendszernek) egyszerre kell megfelelniük mind a négy társadalmi szerepnek? Egyszerre kell a fennálló társadalmi berendezkedést kiszolgáltatniuk és a radikális átalakulásukat elősegíteniük; egyszerre kell ennek megfelelő „termékeket” előállítani és mások működését katalizálnia; egyszerre kell magát komolyan vennie és kinevetnie?

Hogyan lenne ez lehetséges? Például olyan módon, ha az egyetem tudathasadásos intézménnyé („skizofrénné”) válik. Ennek szervezeti megfelelője az ún. elválasztás (decoupling) és a laza kapcsolódás (loose coupling) stratégiája. Az előbbi esetben a szervezet retorikailag felvállalja egy adott elvárás teljesítését, de a tényleges gyakorlata ettől eltér (erre láttunk korábban példát a demokratikus elvek érvényesítése kapcsán). A loose coupling (Weick 1976) lényege pedig egy olyan laza struktúra alkalmazása, amely képessé teszi az egyetemet arra, hogy az egyik része más társadalmi célok mentén működjön, mint a másik része. Ennek a tudathasadásos állapotnak a fenntarthatósága azon múlik, hogy a különböző részek mennyire képesek elfogadni egymást annak ellenére, hogy az egyetem társadalmi feladatáról mást gondolnak. A standardizált mérési és értékelési rendszerek, az erőteljes külső elszámoltatások kiélezik ezeket a viszonyokat, mert épp a kapcsolódás lazaságát szüntetik meg. Jól mutatja ezt például egy brit egyetem esete, ahol az oktatók egy csoportja megpróbált kritikai (azaz világtótorony) alapállású üzleti iskolát működtetni, ám végül az egyetem részben pénzügyi nyomások hatására átalakította azt egy mainstream alapállású (termelőszövetkezeti jellegű) üzleti iskolává. (Parker 2020)

## Multiversitas

Clark Kerr az egyetem ellentmondásos természetét felismerve az universitas helyett a *multiversitas* kifejezést használta, amelyet így írt le: „A multiversitas ellentmondásos intézmény. Ez nem egy közösség, hanem több (...) Határai homályosak (...) Intézményként messze a múltba és a jövőbe tekint, és gyakran ellentmond a jelennek. Szinte rabszolgaként szolgálja a társadalmat - azt a társadalmat, amelyet kritizál is, néha könyörtelenül. Az esélyegyenlőség híveként maga is osztálytársadalom. A közösségnek, mint a mesterek és a diákok középkori közösségeinek, közös érdekekkel kell rendelkeznie. A multiversitasban ezek meglehetősen változatosak, sőt ellentmondásosak. Egy közösségnek lelke, egyetlen éltető elve kell, hogy legyen; a multiversitasnak több is van - némelyikük egészen jó, bár sok vita folyik arról, hogy melyik lélek érdemel igazán üdvösséget.” (Kerr 2001:14-15)

Kavanagh (2009) úgy véli, hogy az egyetem lényegéhez tartozik a belső ellentmondásosság. Cikkében az egyetemet az udvari bolond metaforáján keresztül értelmezi, aki fontos szerepet tölt be az uralkodói udvarban. Időként az uralkodó nevében jár el, és a maga módján teszi helyre az uralkodó elé járulókat erősítve ezzel az uralkodó tekintélyét („termelőszövetkezet”). A bolond ugyanakkor az a személy is, aki a legkisebb kockázattal mondhatja mások előtt az uralkodó szemébe az igazságot, vagy mutathat rá annak hibáira („világítótorony”). Az udvari bolond feladta az is, hogy a közönséget szórakoztassa és jókedvre derítse, és olyan tréfákat, játékokat találjon ki, amelyek újféle dinamikákat visznek a közösségbe („katalizátor”). És időnként az udvari bolond magát is kigúnyolja, vagy olyan bölcsességeket fogalmaz meg, amelyek az adott időben és térben nehezen értelmezhetőek, ám később mégis értelmet nyernek („görbe tükör”). Az egyetemek pontosan így egyensúlyoznak a mindenkori uralkodó intézményekkel (pl. a piaccal, az állammal, az egyházzal, az uralkodóval) szemben: szolgálnak is, de az igazságot is a szemébe mondják, és újra és újra kikacsintanak más potenciális uralkodó intézmények felé is.

Az egyetemek az ellentmondások megtestesítői. Az egyetemnek – ahogy Kavanagh megfogalmazta – „élnie kell intézményesítő és az intézményeket lebontó szerepével. Az Uralkodó(k)tól függő, lojális alattvalónak kell lennie, de ugyanakkor a partnereit sűrűn váltogató szélhámosnak is. Gondoskodónak kell lennie, és mégis rettenthetetlenül kritikusnak. Központinak kell lennie, ugyanakkor jelentéktelennek. Támogatnia kell a rációt, ugyanakkor mindig meg kell ünnepelnie és el kell ismernie, hogy a bolondság alapvető. Röviden, az egyetemnek az oximoron intézményi megnyilvánulásának kell lennie, emlékezve arra, hogy ez a szó a görögből, az oxumorone-ból származik, ami azt jelenti, hogy „kifejezetten bolond” (Kavanagh 2009:591)

### **2.3. Hivatkozások**

- Bar, S. (2003). *Professzorok és alattvalók. A tudományos kutatás diszkrét bája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Bar, S. (2005). *Az egyetemek lényege a professzorrá válásnak és a professzorok érzelmi életének tükrében*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. London: IAU Press & Pergamon.
- Cooper C. (2015). Critical Pedagogy in Higher Education. In: Cooper C. – Gormally S. – Hughes G. (szerk.): *Socially Just, Radical Alternatives for Education and Youth Work Practice*. London: Palgrave Macmillan.

- Delanty, G. (2001). The University in the Knowledge Society. *Organization* 8(2):149–153.
- Dévényi, T. (1975). *Dr. Ezésez Géza karrierje. Avagy tudósok és rágcálók*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Etzkowitz, H. (2016). The entrepreneurial university: vision and metrics. *Industry & Higher Education* 30(2):83–97
- Ferenczi S. (2001). A középkori egyetem. Egyetem - universitas - studium generale. In: Tóth, T. (szerk.) *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest: Professzorok Háza.
- Kozma T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Gibbons, M. – Limoges, L. – Nowotny, H. – Schwartzman, S. – Scott, P. – Trow, M. (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publication.
- Kavanagh, D. (2009). Institutional Heterogeneity and Change: The University as Fool. *Organization*, 16(4): 575–595.
- Kerr, K. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press. 5. kiadás.
- Levin, M. – Greenwood, D. J. (2016). *Creating a New Public University and Reviving Democracy: Action Research in Higher Education*. Berghahn Books.
- London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.
- Martin, Ben R – Etzkowitz, Henry (2001). The Origin and Evolution of the University Species. *Journal for Science and Technology Studies (VEST)*, 13. pp. 9-34.
- Parker, M. (2020). The Critical Business School and the University: A Case Study of Resistance and Co-optation. *Critical Sociology* 47(7-8):1111-1124.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sokal, A. (1994). Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity. *Social Text* 46/47:217-252.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21(2):1-19.
- Zgaga, P. (2009). Higher Education and Citizenship: 'the Full Range of Purposes.' *European Educational Research Journal* 8(2):175–188.

# 3. AKTUÁLIS KIHÍVÁSOK ÉS FŐ TRENDK. A FELSŐOKTATÁS ALAKULÁSÁNAK JÖVŐKÉPEI

GÉRING ZSUZSANNA<sup>1</sup>

Ez a fejezet a felsőoktatásra hatással bíró aktuális trendeket és kihívásokat tekinti át. Mivel a társadalmi rendszerek nagyon komplex és nagyon gyorsan változó környezetet teremtenek a felsőoktatásnak, így ezekből itt néhány, a 2020-as évek elején meghatározó témát tekintünk át – nemzetközi és hazai szinten. Emellett a fejezet rövid betekintést ad néhány alapvető jövőkutatási módszerbe, amelyek segítségével az újonnan felmerülő lehetőségek, igények és kihívások vizsgálata bármikor megvalósítható. Végül konkrét példákat is mutatunk felsőoktatással kapcsolatos jövőscenáriókra.

Mai világunkban amikor felsőoktatási intézményekről beszélünk, akkor tipikusan nyitott szervezetekre (Scott 2003) gondolunk. Ez azt jelenti, hogy ezek az intézmények figyelemmel kísérik külső és belső érintettjeik igényeit és elvárásait. Azaz olyan komplex társadalmi szereplők (Jongbloed et al. 2008), amelyek a működésükben érdekelt és érintett felek számos és gyakran ellentmondásos igényének bonyolult hálójában igyekeznek eligazodni (Maassen 2000), legitimitásukat fenntartani (Géring et al. 2023a). Továbbá a különböző társadalmi tényezők, valamint a hazai és nemzetközi felsőoktatási folyamatok is hatással vannak a működésükre, befolyásolva az oktatás tartalmát, módszertanát, a felsőoktatási intézmények társadalmi szerepének értelmezését.

Emellett nem szabad elfelejtenünk, hogy a felsőoktatás inherensen (belülről fakadóan) jövőfókuszú, hiszen a jövőre, azaz a jövőbeli munkára, a jövőbeli életre és a jövő társadalmában való állampolgári szerepre készíti fel a hallgatókat (Király – Géring 2019, 2021). Ezáltal tehát a jelenben kell olyan működési kereteket, oktatási tartalmakat, tanítási módszereket és tanulási utakat kínálnia, amelyek a jövőben is megállják a helyüket.

Éppen ezért elengedhetetlen, hogy a felsőoktatási szektor szereplői és a felsőoktatási intézmények vezetői ismerjék az aktuális trendeket,

**Felsőoktatási intézmények mint nyitott szervezetek**

**Jövőfókuszú felsőoktatás**

**Jövőkutatás a felsőoktatásban**

<sup>1</sup> Ez a fejezet nagymértékben épít a Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ (BGE) publikációira, főleg a 2020-ban kidolgozott Horizon Scanning riportjaira, a 2022-ben megjelent Szenárió Riportra, és a Király – Géring (2020a) műhelytanulmányra. Hivatkozások a fejezetben.

a legfrissebb jövőbeli irányokat, kihívásokat és lehetőségeket. Ehhez számos módszer áll rendelkezésre a jövőkutatás területéről. Tipikusan a horizon scanning, a scenárió tervezés (scenario planning), a back-casting és a jövőkerék (futures wheel) módszerek alkalmasak az ilyen jellegű áttekintésekhez, tervezéshez és a kapcsolódó szervezetfejlesztési folyamatokhoz, vagy akár az oktatáshoz (Gáspár et al. 2021).

### **RÖVIDEN NÉHÁNY JÖVŐKUTATÁSI MÓDSZERRŐL**

*Horizon Scanning:* a módszer célja, hogy az érintettek szemszögéből feltárja egy adott terület lehetséges jövőbeli változásait. Tipikusan általánosabb áttekintések készítésére alkalmas. A módszer során akadémiai és szakértői tudás bevonása történik szakértői interjúk vagy jelentések, publikációk és elemzések összegyűjtésével és feldolgozásával. Fontos sajátossága a nyitott szemlélet, azaz az információgyűjtés során kimondottan figyelni kell a váratlan témákra, gyenge jelekre, nem várt, akár valószínűtlen események, lehetőségek feltérképezésére is. Az információgyűjtést mindig szisztematikus elemzés, tematikus térképezés követi. Sokszor alapul szolgál a scenáriótervezéshez. Tipikus outputjai a horizon scanning jelentések, tématerképek, rendszertérképek (lásd például Király – Géring 2020b; Géring – Király 2020; Miskolczi – Tamássy 2020; Géring et al. 2021).

*Szenáriótervezés:* a módszer célja, hogy komplexen, ugyanakkor narratív, történetzerű formában jelenítsen meg eltérő jövőbeli lehetséges forgatókönyveket, néhány kiemelt dimenzió mentén. Éppen ezért az eljárás mindig a változások szempontjából kulcs dimenziók azonosításával kezdődik, amelyek meghatározzák a scenáriómezőt. Az érthetőség és a könnyű feldolgozhatóság miatt a módszer általában kétdimenziós mezőkkel (2 tengelyes koordináta rendszer) dolgozik. Fontos sajátossága, hogy könnyen érthető jövőképek kialakítását célozza, ami könnyebbé teszi ezek szervezetfejlesztési használatát, az érintettek megértését és bevonását. Tipikus outputjai egy strukturált scenáriómező, valamint négy, vagy több kidolgozott jövő forgatókönyv (lásd például Géring et al. 2022).

*Jövőkerék:* a módszer célja, hogy a résztvevők egy trend vagy esemény következményeit határozzák meg és rendszerezik egy strukturált gondolkodási folyamatban. Lényeges eleme, hogy nem csak az elsődleges hatások összegyűjtése történik meg, hanem további körökben ezeknek az elsődleges következményeknek a hatásai, majd egy következő körben ezeknek a hatásai is egyeztetésre kerülnek. Fontos sajátossága, hogy nem csak az elsődleges, másodlagos, harmadlagos következmények összegyűjtését célozza, hanem a közöttük lévő oksági kapcsolatok, egymást erősítő vagy gyengítő folyamatok feltérképezése is a munka része. Éppen ezért különböző aspektusokat (gazdasági, társadalmi, természeti, technológiai, politikai) is meg lehet vizsgálni a következmények fényében. Tipikus outputja egy rendszerezett következményháló vagy -térkép (lásd Géring et al. 2018).



*Backcasting*: ahogy a neve is utal rá, a módszer a forecasting (előrejelzés) jelenlegi trendekből várható fejleményeket feltáró logikájával szemben értelmezhető. A backcasting során a résztvevők közösen alakítanak ki egy vonzó jövőképet, majd visszafejtik azokat a lépéseket, amelyek annak eléréséhez szükségesek. A folyamat három fő szakaszát (keretezés; vízióalkotás; lehetséges lépések azonosítása) általában eltérő módszertani eszközökkel hajtják végre. Például egy felsőoktatási szektort átfogó rendszertérképezés után (keretezés) egy világváztól kiinduló módszerrel kidolgozott vízióalkotás következik egy távoli időpontra vonatkozóan, majd ezt követően egy fordított jövőkerék eljárással lehet visszafejteni a szükséges lépéseket a jelenig. A módszer fontos sajátossága, hogy ez a megfordított logika lehetőséget ad a résztvevőknek arra, hogy kilépjenek a jelen gondolati keretei, az intézmények, szabályrendszerek vagy szakpolitikai stratégiák irányvonalai, és a technológiai adottságok közül. Tipikus outputjai egy aktuális helyzetterkép, egy vízió, és a vízió eléréséhez szükséges lépések hálózata (lásd Géring et al. 2017, 2018; Király et al. 2015, 2016a, 2016b; Király – Miskolczi 2019; Király 2017, 2019a; Köves 2016).

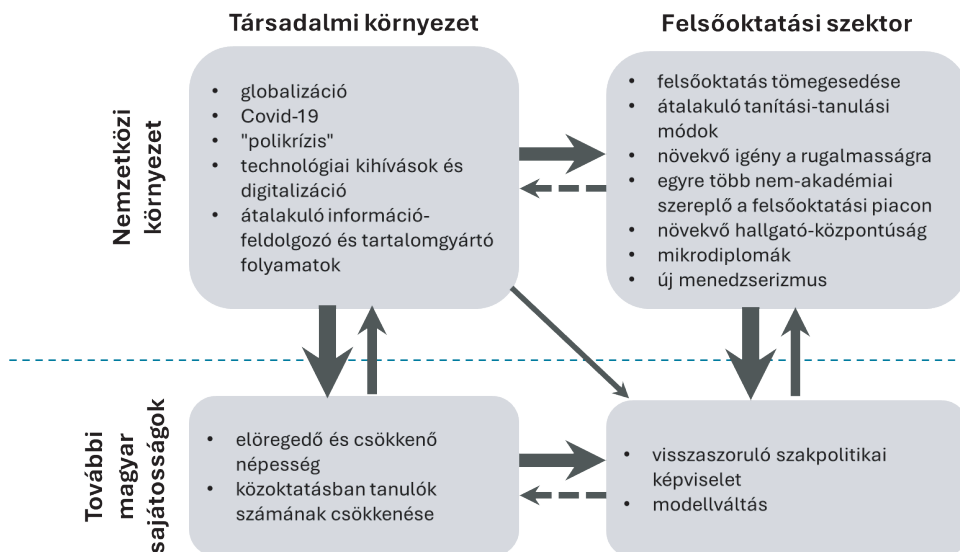
Azáltal, hogy a felsőoktatási intézmények megpróbálnak megfelelni a társadalmi elvárásoknak, az érintetti csoportjaik igényeinek és a felsőoktatási szektor változó szakmai környezetének, sokszor az úgynevezett küldetés-túlterheltség (mission overload) jellemző rájuk (Brennan – Teichler 2008), ahogy azt a 2. fejezetben részletesen is bemutattuk. Ez különösen nagy terhet jelent felgyorsult világunkban, amikor a társadalmi környezet is nagyon gyorsan változik. Egy hazai kutatásban például a magyar felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban 2017-ben 38 különböző társadalmi szerepet, feladatot és 9 említett érintetti csoportot azonosítottunk (Géring et al. nd).

De nem csak az aktuális elvárások hatnak folyamatosan az intézményekre, hanem a társadalmi és felsőoktatási környezet változásai is. Ha csak a legfontosabb tényezőket emeljük ki a 2020-as évek elejét meghatározó társadalmi és felsőoktatási trendek közül, akkor is egy meglehetősen összetett képet kapunk (lásd az 3.1. ábrát). Bár az ábrában sematikus szétválasztottuk a társadalmi környezet és a felsőoktatási szektor változásait a nemzetközi és a hazai színtérben, ezek természetesen folyamatos kölcsönhatásban állnak és jelentős mértékben hatnak egymásra. Az ábrán a nyilak azt is mutatják, hogy a különböző területek mekkora mértékben hatnak egymásra (vastagság), illetve hol van közvetett hatás (szaggatott nyilak).

**Mission  
overload**

**A 2020-as  
évek legfőbb  
trendjei,  
kihívásai**

**3.1. ábra: Trendek és kihívások a felsőoktatásban és társadalmi közegében a 2020-as években**



Az alábbiakban először a nemzetközi társadalmi trendeket és kihívásokat, majd a felsőoktatási szektor változásait, végül a magyar helyzetet tekintjük át röviden. Ezt követően a lehetséges jövőbeli trendekhez adunk áttekintést, bemutatunk több példát is, köztük egy 2022-ben kidolgozott felsőoktatási szcenáriómezőt, valamint annak oktatói és hallgatói megítélését.

### 3.1. Társadalmi trendek és kihívások

#### A társadalmi környezet szintjei

A felsőoktatási intézmények működését meghatározó legtágabb keretrendszer az a társadalmi környezet, amelyben léteznek. Ez több különböző szinten is értelmezhető. Beszélhetünk a lokális környezetről, ami a fizikai épületek közvetlen környezetét, a várost vagy akár a régiót jelentheti, ahol az intézmény maga megtalálható. Emellett beszélhetünk a nemzeti szintű társadalmi keretéről, folyamatokról, amelyek meghatározzák egy felsőoktatási intézmény munkavállalói körét, hallgatói populációját, kulturális, gazdasági és politikai környezetét. Ezenkívül meghatározó az a tágabb nemzetközi közeg is, amelyben a hazai felsőoktatás maga is elhelyezkedik, ideértve a nemzetközi felsőoktatási szektort és szakpolitikákat, valamint általában a nemzetközi trendeket, irányvonalakat. Ezek között a szintek között folyamatos az átjá-

rás, a különböző jelenségek legtöbbször tovagyűrűző módon több szintre is együttesen hatnak.

Az egyik ilyen meghatározó tényező például a globalizáció. A globalizáció – némileg leegyszerűsítve – az áruk, szolgáltatások és az emberek országok közötti mozgására utal világszinten. A fogalom azonban magában foglalja a fizikai mozgás mellett az eszmék, értékek, információ és tudás nemzetközi szintű megosztását, terjedését is. Ezzel együtt pedig az országokon átívelő politikai, társadalmi, kulturális szervezetek (pl. OECD, EU, UNESCO), európai szintű döntéshozó intézmények (pl. Európai Parlament, Európai Tanács), jogi keretek is megjelennek. A globalizáció aktívan alakítja a felsőoktatási intézmények működését is. Ez egyrészt jelenti a hallgatók, az oktatók, a kutatók mobilitását a különböző országok felsőoktatási intézményei között. Másrészt utal a felsőoktatási irányítási elvek (például új menedzserizmus alább), a tanítási és tanulási módok (pl. hallgatócentrikusság, rugalmasság), a tudás és a tananyagok országok közötti mozgására, nemzetközi szintű terjedésére is. Ehhez kapcsolódóan pedig természetesen mindezek nemzetközi szabályozási keretrendszere is megjelenik. Ezeket a folyamatokat jelentős mértékben felgyorsítják és részben átalakítják a későbbiekben röviden tárgyalt technológiai változások és az információmegosztás és feldolgozás új csatornái és módjai.

A globalizálódás folyamata a felsőoktatásban is az elérhető piacok jelentős kiszélesedését eredményezi, azaz egy felsőoktatási intézmény már nemcsak a saját közvetlen környezetéből vagy országából tud hallgatókat, oktatókat, kutatókat toborozni, hanem az országhatáron túlról a nemzetközi közegből is. Ez a globális verseny azonban sajátos jelenségeket is előidézett, például a felerősödő versenyt a külföldi hallgatókért és a világméretű felsőoktatási rangsorokban elfoglalt helyezésekért. Emellett, ha egy felsőoktatási intézmény már nem csak a hazai felsőoktatási szektorban, hanem a nemzetközi térben határozza meg magát, ez más vonatkoztatási közeget, másfajta szerepértelmezést is jelent. A globalizáció a magyar egyetemi modellváltás kapcsán is megjelenik, hiszen a magyar egyetemek irányítási struktúrájának átalakításával kapcsolatos egyik fő érv a nemzetközi reputáció és a versenyképesség növelése volt (lásd Géring et al. 2024, illetve alább az 3.3-as alfejezet).

Hasonlóan átfogó téma a Covid-19, amely olyannyira korunk globálisan meghatározó eseménye volt, hogy hatásai napjainkban is velünk élnek. Ez nemcsak egy globális világjárvány volt a maga szörnyű következményeivel, hanem egy olyan hirtelen változás, amely egyszerre hívta fel a figyelmünket a sebezhetőségünkre és az alkalmazkodóképességünkre. Ez a helyzet a felsőoktatás társadalmi szerepét több szempontból is (újra) középpontba állította. Egyrészt, a kutatások

## **A globalizáció hatása**

## **Covid-19 hatása**

azonnal megkezdődtek nem csak az egészségügyi, hanem a hozzá kapcsolódó műszaki és gazdasági területeken is, ezzel jelentős mértékben hozzájárulva a járvány fékezéséhez (Wright et al. 2022). Emellett az oktatási intézmények szerte a világon olyan fontos stabil ponttá váltak az online oktatásra való átállással, amelyek egyfajta folytonosságot és kapcsolatot tudtak teremteni a teljes lezárások és kijárási tilalmak idején lakásaikban ragadt embereknek és családoknak. Ez a helyzet továbbá nemcsak az oktatás és különösen a felsőoktatás digitalizáltsági szintjét növelte óriási mértékben, hanem egyúttal a felsőoktatási intézmények szocializációs aspektusát is (újra) előtérbe helyezte, hiszen a diákok egyik meghatározó társas kapcsolati csatornája lett az (online) oktatás, amelyen keresztül tudtak kapcsolódni tanáraikhoz és társaikhoz (lásd Fúzi et al. 2022).

Ugyanakkor a világjárvány összetett hatással volt a felsőoktatásra a digitalizációs változásokon túl is. Hiszen például a globális gazdasági visszaesés növekvő pénzügyi szigort hozott ebben a szektorban is. Emellett megváltoztak a nemzetközi mobilitás formái és mintái, a globális kutatási hálózatokban való részvétel. Egyéni szinten az oktatóknak, kutatóknak, hallgatóknak és a nem akadémiai személyzetnek egyaránt teljesen új körülmények között kellett egyensúlyt teremteniük a magánélet és a szakmai élet között. Ráadásul ez az egyes eltérő felépítésű felsőoktatási szektorokban más-más területen okozott problémákat (lásd Wright et al. 2022, amely 8 európai országban, benne Magyarországon tekinti át a Covid-19 hatását a felsőoktatási szektorra). De nem csak a felsőoktatási szektoron belül, hanem a felsőoktatási intézmények külső érintettjeivel kapcsolatban is jelentős változásokat eredményezett a világjárvány. Ezt szépen illusztrálja Fúzi Beatrix és munkatársai 2022-es kutatása, amely a felsőoktatás fő érintettjeinek elvárásait vizsgálta a fent bemutatott horizon scanning módszerrel a járvány előtt és után (Fúzi et al. 2022, 2024).

## PÉLDA A COVID-19 HATÁSÁRA A FELSŐOKTATÁSI SZÉKTORBAN

Füzi és munkatársai (2022) kutatása azt vizsgálta, hogy az akadémiai és szakértői diskurzusban milyen igények tematizálódtak a felsőoktatás külső és belső érintetti csoportjai kapcsán 2019-ben és 2022-ben. Így jól láthatóvá vált a világvárvány hatása. Ahogy az az itt kiemelt részletben is látható (3.1. táblázat), a felsőoktatási intézményeket a növekvő belső fókusz jellemezte, amely a belső szereplőkkel kapcsolatos témák sokféleségében tükröződik. A hallgatók és a tanárok elvárásai mindkét időpontban meghatározóak voltak az akadémiai diskurzusban. A többi érintetti csoportot tekintve azonban elmondható, hogy a világvárvány előtt számos különböző társadalmi érdekcsoportnak voltak ellentmondásos követeléselei a felsőoktatással kapcsolatban. Ezeket a társadalmi csoportokat az elvárások tekintetében egységesebbé kövacsolta a járvány, de például a munkáltatók, a finanszírozók és a nem akadémiai oktatási szereplők kevesebb figyelmet kaptak a Covid-19 utáni diskurzusban.

### 3.1. táblázat: Érintetti csoportok elvárásai a Covid-19 előtti és utáni akadémiai diskurzusban

Elvárások kihívások Covid -19 előtt	Érintetti csoport	Elvárások lehetőségek Covid-19 után
- Önállóan irányított tanulás személyre szabott figyelemmel és támogatással - Jövő alkalmazottja perspektíva: gyors (és olcsó) oktatás	Hallgatók	- Fókusz a személyes fejlődésen - Kereslet mély, intellektuális, kreatív és produktív tevékenységekre
- Adatpolitika problémák (pl.: szerzői jog, tulajdonjog) - Az IT szerep fontosságának változása a felsőoktatásban - Intézményi autonómia problémák a magas kitettség miatt	IT szektor	- Információ- és kommunikációtechnológia biztosító a háttérben - Fejlesztések a felsőoktatás személyre szabott termékeivel és szolgáltatásaival kapcsolatban - 'Edu-tech' irányú: az oktató és IT szakértő szerepek összemosódása
- Egyetemek, mint munkaadók - Rugalmasabb karriertűt és elvárás a folyamatos szakmai fejlődésre	Oktatók	- Eltolódás óraadótól mentor felé - Eltolódás oktatóból 'edu- tech' szakértővé - Eltolódás tömegképzésből személyre szabott, kiscsoportos oktatás felé
- Kisebb csoportok, speciális igényei - Eltérő igények nemzeti, regionális és nemzetközi szinteken	Társadalom	- Társadalmi és szociális szerepvállalás és felelősségen keresztül történő reagálás - Magasabb szocio- kulturális elmélyülés

Forrás: Füzi et al. 2024: 265. részlet

A külső szereplők elvárásaiból eredő nyomás átmeneti megszűnése és a belső figyelem fokozódása lehetőséget adott az intézményeknek, hogy jövőbeli működésüket, funkcióikat és prioritásaikat új perspektívákból gondolják át (például online oktatási tanulságai, a felsőoktatási épületek szerepe és sorsa stb.)

A Covid-19 azonban csak egy volt a 2020-as éveket meghatározó számos válsághelyzet közül. A klímaváltozás, az új háborús frontok, a gazdasági válság – hogy csak néhányat említsünk – napjainkban az úgynevezett polikrízisben csúcsosodnak ki (WEF 2023). A polikrízis kifejezés már hordozza a koncepció két meghatározó jellemzőjét, nevezetesen, hogy több krízisről van szó egyszerre, és hogy ezek a külön-külön (al)rendszerekben megjelenő válsághelyzetek összekapcsolódnak, tipikusan egymást erősítve (Lawrence et al. 2022). Általában globális szinten értelmezik, de lehet helyi (Losoncz 2023) vagy regionális szinten is definiálni.

## A polikrízis jelensége

A polikrízis nem csak meghatározó társadalmi jelenség, hanem arra is felhívja a figyelmet, hogy napjaink gazdasági, társadalmi és kulturális rendszerei nem csak önmagukban nagyon összetettek, hanem egymással is számos ponton kapcsolódnak. Éppen ezért a felsőoktatást sem lehet csak önmagában vizsgálni, hanem figyelembe kell venni a vele kölcsönhatásban lévő rendszerek alakulását, és a köztük lévő interakciókat is. Hiszen egy-egy változás vagy esemény olyan folyamatokat indíthat el, amelyek a felsőoktatást is alapjaiban érinthetik. Ennek egy példaként tekinthető a technológiában végbemenő fejlődés, a digitalizáció és a mesterséges intelligencia hatása, amely a felsőoktatásban is jelentős változásokat indított el.

A felsőoktatás mindig is figyelemmel kísérte a különböző technológiai változásokat, hiszen egyrészt ezek az oktatás tartalmára, másrészt az oktatás formájára is hatással vannak. A digitalizáció és napjainkban a generatív mesterséges intelligencia elterjedése hoz új kihívásokat ezen a területen. A 2019-ben induló világjárvány során bekövetkező hirtelen és elkerülhetetlen átállás az online oktatásra nagy lépést jelentett a felsőoktatás digitalizálódása irányába. Bár ez egy kényszermegoldás volt egy válsághelyzetre, mégis lehetőséget adott az online oktatás személyes megtapasztalására, a lehetőségek és kihívások első kézből való átélésére. Ennek nyomán jelentősen csökkent a korábban tapasztalható ellenállás ezzel az oktatási formával szemben (Fűzi et al. 2022). Ez a fordulat alapvetően az online oktatási eszközök és formák, a jól használható tanítási módszerek, illetve a járvány elvonultával a hibrid (online/offline kombinációjával működő) oktatás kérdését állította a középpontba.

Mindezek után azonban jött egy újabb fordulat, amikor 2022. november 30-án az Open AI vállalat megjelent a ChatGPT-vel, és néhány napon belül felhasználók milliói kezdték el tesztelni és használni ezt az alkalmazást (Mitrović et al. 2023). A ChatGPT csak egy a számos, nyilvánosan elérhető úgynevezett LLM (large language model) működésre épülő generatív mesterséges intelligenciát használó alkalmazás közül, azonban mégis ez vált a jelképévé egy olyan új jelenségnek, amely alapjaiban forgatja fel világunkat (Feher 2025). Ugyanis ezek a generatív MI alkalmazások a globális világhálón elérhető összes információt képesek használni, azokban különböző algoritmusok segítségével mintázatok keresni, és erre építve pillanatokon belül válaszokat adni számtalan kérdésre, problémára (Hidayat-ur-Rehman – Ibrahim, 2023). Éppen ezért hatásuk a felsőoktatást tekintve jelentősen túlmutat a technológiai keretek változásán, és új tanítási módszerek keresésén (Kétyi et al. 2024), hiszen a tudás összegyűjtését, elemzését, valamilyen fajta értelmezését (legalábbis modellek alapján mintázatokba rendezését) is meg tudják tenni, valamint mindezt érthető, különböző stílusú írásos vagy grafikus outputokba tudják rendezni.

Tehát, elvileg mind az oktatói és kutatói szerepek egy részét át tudják venni, mind a hallgatói szerephez tartozó feladatok meghatározó körét (pl. információk összegyűjtése, feldolgozása, megszerzett tudásról való számadás) el tudják végezni. Ráadásul, mivel a gazdaságban is egyre elterjedtebb az alkalmazásuk, a felsőoktatásban az irány semmiképpen nem lehet a betiltásuk, hanem éppen ellenkezőleg, a felelős és sikeres használatukra való felkészítés válik fontos feladattá. Ezen kívül ezek a mesterséges intelligenciát használó alkalmazások nagymértékben segíthetik az egyéni, személyre szabott tanulási utak kialakítását, a tanulási folyamat alakítását a hallgató saját stílusához, szintjéhez és tempójához (3.2. táblázat). Ráadásul az oktatóknak is segítséget nyújthatnak az oktatási anyagok, a számonkérések előkészítésében. Mindez az egyéni szinten túl a szektor egészében növelheti az oktatási folyamatok rugalmasságát és perszonalizációját, amelyre szintén egyre növekvő igény van (lásd alább a 3.2-es fejezetet). Mindez pedig társadalmi szinten is hozzájárulhat a mobilitáshoz, a tudáshoz való hozzáféréshez. Nem szabad elfelejtenünk azonban, hogy ez megfelelő anyagi háttérrel (a szükséges eszközök és internet biztosításához) és megfelelő képességeket is igényel a hallgatói és oktatói oldalon egyaránt. Emiatt pedig akár új egyenlőtlenségeket is teremthet (3.2. táblázat).

**3.2. táblázat: A ChatGPT használatának előnyei és hátrányai a felsőoktatásban**

Szint	Előnyök	Kihívások és hátrányok
<b>Mikró-szint: egyéni tanulás és tanítás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• segít a hallgatóknak saját módjukon és tempójukban tanulni (Kohnke et al. 2023)</li> <li>• a könnyen használható interaktív felület javíthatja a tanulási motivációt (Benmamoun 2024; Kohnke et al. 2023)</li> <li>• a ChatGPT különböző feladatokra is használható, például szótározás, összefoglalás, ötlet-gyűjtés stb. (Kohnke et al. 2023)</li> <li>• segít az oktatóknak az órákra való felkészülésben (Nye 2023)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (hiányzó) készségek és/vagy tudás a ChatGPT kritikai és megfelelő használatához (Benmamoun 2024; Sinatra – Wang 2023)</li> <li>• (hiányzó) pedagógiai készségek a ChatGPT alkalmazhatóságának megítélésére adott kurzuson (Benmamoun 2024)</li> <li>• számonkéréssel kapcsolatos problémák (Nye 2023)</li> </ul>
<b>Mezoszint: felsőoktatási szektor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• személyre szabott tanulást elősegítő eszköz (Géring – Király 2020; Strzelecki 2023)</li> <li>• hozzájárul, hogy a felsőoktatási intézmények rugalmas tanulási lehetőségeket kínálhassanak (Kostka – Toncelli 2023)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• megváltozó oktatói szerepek (Liu 2024)</li> <li>• számonkérés rendszerének és az akadémiai integritás problémái és kérdései (Nye 2023; Lee 2024)</li> <li>• egyenlőtlen hozzáférés (eszközökhöz és készségekhez) (Géring – Király 2020)</li> </ul>
<b>Makró-szint: társadalom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a programok egy része könnyen és ingyen hozzáférhető mindenkinek (ha van elérhető internet) (Strzelecki 2023)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• egyes programokhoz egyenlőtlen hozzáférés (eszközökhöz és készségekhez) (Pan 2024)</li> <li>• új egyenlőtlenségek (Géring – Király 2020)</li> </ul>

Forrás: Kétyi et al. 2024:5.

A tanítási és tanulási oldal mellett a digitalizáció és a generatív mesterséges intelligencia a felsőoktatási intézmények működési rendszereire is hatással van, hiszen átalakíthatja az adminisztrációs folyamatokat, jelentős terheket vehet le az akadémiai és a nem akadémiai munkatársakról, segíthet a hallgatói adatok és információk elemzése révén például a lemorzsolódás lehetőségének korai előrejelzésében és így tovább. Tehát a felsőoktatásmenedzsment számos területén figyelemmel kell kísérni ezeknek a technológiai és digitalizációs változásoknak az irányait és legfrissebb trendjeit (lásd például Géring et al. 2025 elemzését a vezető egyetemek digitalizációs stratégiáiról 2024-ben).

Ezekkel a folyamatokkal szorosan összefonódva átalakultak a tartalomgyártás és az információfeldolgozás módja és csatornája is. Jóval a ChatGPT előtt, már az internet megjelenésével megkezdődtek azok a folyamatok, amelyek a tartalomgyártás lehetőségét a korábbi néhány kapuőr intézmény mellett (pl. hírügynökségek, újságok, akadémiai szektor, kutatóintézetek stb.) egyre szélesebbre nyitották. Míg a 2010-es évek elején még a Wikipédia és hasonló, közösen, bárki által feltölthető felületek akadémiai világba való becsatornázásának kérdése foglalkoztatta a kutatókat (pl. Altanopoulou et al. 2014; Evenstein Sigalov – Nachmias 2017), addig a 2020-as évekre az elérhető csatornák, formák és tartalmak burjánzása a jellemző. Emellett az is megfigyelhető, hogy az egyre rövidebb, ugyanakkor egyre ingergazdagabb kommunikációs módok válnak elterjedtebbé, főleg a fiatalabb korosztályok körében. A mobileszközök, a mobil internet, a közösségi média különböző formái (Facebook, Twitter, TikTok stb.), a zenei és filmipart átalakító új platformok (pl. Spotify, Netflix, Apple Tv) és még számos hasonló jelenség átalakította a tartalomgyártás és a tartalomfogyasztás mintáit (McCowan 2017).

Ez pedig természetesen a felsőoktatást is számon ponton érinti. Az internet és a mobil eszközök elérhetővé tették szinte az egész világot, kinyitva a kulturális és társadalmi sokszínűség kapuit. Ugyanakkor az ellenőrzés (például a hírügynökségek, az újságírói etika, az akadémiai működésbe épített hitelességi folyamatok) nélküli tartalomgyártás új bizonytalanságot hozott az életünkbe, nevezetesen a fellelhető információk megbízhatóságának és hitelességének kérdését.

Ez még hatványozottabban igaz a generatív mesterséges intelligencia programokra, amelyek részben ezeket az ellenőrzés nélküli feltöltött tartalmakat használják alapanyagul a működésükhöz (és emiatt bizonyítottan torzítanak is egyes területeken, lásd például Ghosh – Caliskan 2023; Motoki et al. 2024). Emiatt ezeknek a forrásoknak a kritikai használata, az információgyűjtés és -validálás eszközeinek ismerete, a komplex látásmód átadása kiemelkedő feladattá vált az oktatásban. Nagy kihívást jelent továbbá az akadémiai integ-



ritás fenntartása, akár a kutatói munka, akár a hallgatói számonkérés területén, hiszen számos olyan alkalmazás áll már rendelkezésre, amely akár akadémiai stílusban is készít esszéket, elemzéseket, összefoglalásokat. Ebben a nagyon nagy információs zajban szocializálódott és egyre rövidebb figyelem-időtartammal (attention span) bíró korosztályok bevonása és figyelmének fenntartása új módszereket igényel, megváltoztatja a tanítási és tanulási folyamatokat is, és akár a felsőoktatás belső szerkezetére is hatással lehet.

### 3.2. Felsőoktatási trendek és kihívások

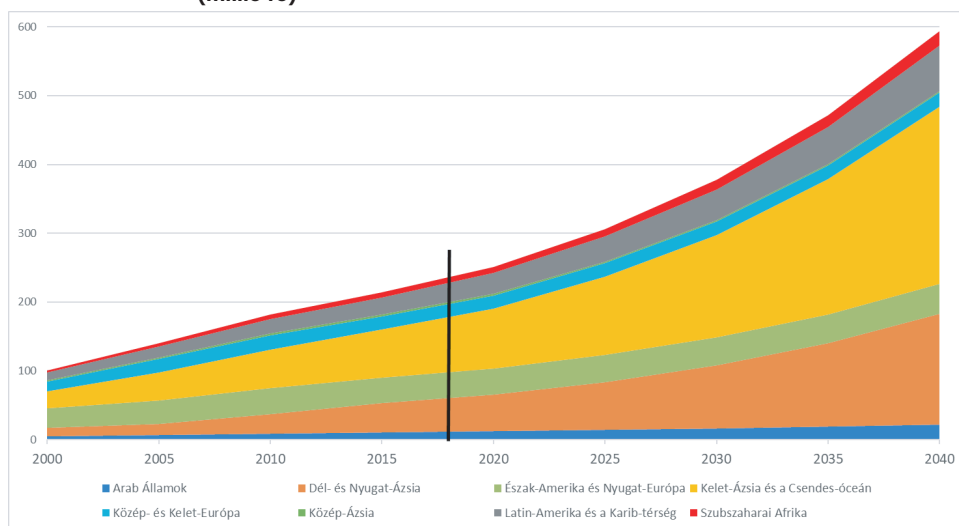
Az előbbieken bemutatott változások válaszokat és reakciókat követelnek a felsőoktatási szektortól is.

Meghatározó trend a felsőoktatás tömegesedése. Ez a folyamat két jelenségre is utal: egyrészt globálisan a felsőoktatásban tanulók száma folyamatosan növekszik, másrészt az egyes országokban is egyre több diák számára nyílik lehetőség a továbbtanulásra, így a felsőfokú végzettséget szerettek aránya adott korosztályokon belül egyre magasabb.

A felsőoktatásban tanulók száma világszerte drasztikus mértékben növekszik (3.2. ábra), hiszen 1970 és 2000 között például több mint 200%-os ugrást produkált, 32,6 millió hallgatóról 99,9 millióra. Előrejelzések pedig további növekedést prognosztizálnak, 2040-re akár a közel 600 milliós hallgatói létszámot is elérve globálisan (Calderon 2018). Ezek a folyamatok azonban regionális átrendeződést is mutatnak. Egyrészt 2003-ban Kelet-Ázsia és a csendes-óceáni térség megelőzte Észak-Amerikát és Nyugat-Európát mind a beiratkozások volumene, mind pedig globális részesedés tekintetében. Emellett Dél- és Nyugat-Ázsia, valamint Latin Amerika gyorsuló növekedést mutat, míg a közép- és kelet-európai beiratkozások globális aránya csökken, az arab államoké pedig stabilnak mutatkozik (Calderon 2018).

**Felsőoktatás  
tömegesedése**

**3.2. ábra: Beiratkozottak számának időbeli alakulása globális régióként (millió fő)**



	2000	2005	2010	2015	2020	2025	2030	2035	2040
Arab Államok	5,1	6,9	8,7	10,7	12,3	14,3	16,7	19,3	22,3
Dél- és Nyugat-Ázsia	12,2	16,1	28,5	42,2	52,7	69,5	91,4	120,9	160,4
Észak-Amerika és Nyugat-Európa	27,8	33,7	37,8	37,5	38,3	39,4	40,6	42,1	43,7
Kelet-Ázsia és a Csendes-óceán	25,3	41,3	55,3	69,4	87,2	113,6	148,8	196	257,6
Közép- és Kelet-Európa	14	19,5	21,6	19,5	19,1	19,4	19,7	20,1	20,5
Közép-Ázsia	1,5	2,1	2,2	2,1	2,1	2,1	2,1	2,2	2,2
Latin-Amerika és a Karib-térség	11,5	16,1	21,6	25,3	30,4	36,7	44,4	54	65,6
Szubszaharai Afrika	2,6	4,1	5,8	7,4	8,8	10,9	13,6	17,1	21,7
<b>Összesen</b>	<b>99,9</b>	<b>139,6</b>	<b>181,5</b>	<b>214,1</b>	<b>250,7</b>	<b>305,9</b>	<b>377,4</b>	<b>471,7</b>	<b>594,1</b>

A fekete vonal előtti rész tényadat, az utána lévő rész becslés.

Forrás: Calderon 2018 alapján

### Felsőoktatás univerzálódása

Emellett az a tendencia is megfigyelhető, hogy egyre több állam felsőoktatása éri el az úgynevezett univerzális rendszer (universal system) szintjét (Trow (2006) kategóriára építve), ami azt jelenti, hogy a 18 és 23 éves korosztály több mint 50%-a részesül felsőoktatásban. Míg 1992-ben 5 ilyen állam volt csak, 2012-re már 54, 2018-ban pedig már 60 ilyen példát látunk (Marginson 2016; Calderon 2018). Emellett további 68 államban van tömeges rendszer (mass system), ami azt jelenti, hogy a részesedés 15% és 50% között mozog (176 vizsgált országból). Ráadásul az arányok mellett a hallgatói populációk nagyságáról sem szabad elfeledkeznünk, ugyanis 33 olyan állam van, ahol több mint egymillió beiratkozási számmal találkozunk a felsőoktatásban (Kína, 43,9 millió fő; India 32,4 millió fő; USA 19,5 millió fő 2018-ban).

Mindemellett a felsőoktatásban egyéni és szervezeti szinten is folyamatos a fejlesztés, a változásokkal párhuzamos új tanítási és tanulási módok megjelenése. Az elmúlt évtizedek által hozott kihívások olyan új megközelítésekhez vezettek, mint például az úgynevezett just-in-time learning, amely egyfajta célzott tanulási élményt jelent, amely egy jól körülhatárolt tudás vagy képességekészlet átadását szolgálja a hosszú és széleskörű programok helyett. Ez válasz lehet a gyorsan változó munkaerőpiaci elvárásokra, a hirtelen felmerülő új igényekre. Bár az ilyen típusú oktatás rugalmas és lehetőséget ad mikroegységek oktatására és akkreditálására (ld. alább mikrodiplomák), nagy kérdés, hogy a szűk és aktuálisan releváns készségek helyett nem éppen az általánosabb és időtállóbb készségek és alaptudás átadása lenne-e a felsőoktatás feladata (Király – Géring 2020b). Hasonlóképpen egyre inkább előtérbe kerül a kollaboratív, csoportos, közös munkára épülő tanulás, amely már napjainkban is jellemző – bizonyos mértékig – a felsőoktatásra. Ugyanakkor ennek technológiailag támogatott módjai a problémaalapú tanulási eljárásokkal kombinálva olyan új oktatási formákat eredményeznek, amelyek az oktatás intézményi megszervezését is más keretekbe kényszeríthetik (csoport-értékelési eljárások egyéni helyett, együttműködés értékelése a tudásellenőrzés mellett, kiscsoportos formák előtérbe kerülése stb.), illetve az oktatók szerepét is jelentősen átalakíthatják (tutor és mentor szerepkör előtérbe kerülése a tudásátadás helyett).

Mivel a felsőoktatásra, ahogy bemutatuk, a tömegesség jellemző, ez azt is jelenti, hogy a hallgatók többen vannak, sokfélebbek és általában tanulmányi szempontból kevésbé felkészültek, mint korábban (Shin 2014). Ráadásul vizsgálatok azt mutatják, hogy az egyszerű és már kipróbált tudásátadási technikák már nem elegendőek, ahhoz, hogy a hallgatók tudása és képességei ténylegesen fejlődjenek a felsőoktatási tanulmányaik során (Arum – Roksa 2011). Ez egyben azt is jelenti, hogy a szimpla tudásátadás helyett az oktatóknak képesnek kell lenniük arra is, hogy megragadják, és ami talán még nehezebb, meg is tartásuk a tanulók figyelmét, nem is beszélve arról, hogy képesek legyenek elősegíteni, támogató „állványokkal” (scaffolding) keretezni, valamint személyesre szabni a tanulás folyamatát (Ormrod 2017). A személyre szabott tanulási utak középpontba állítása arra fókuszál, hogy minden hallgató a saját tempójában tudjon fejlődni, olyan feladatok megoldásával, amelyek kihívást jelentenek, de nem túl bonyolultak számukra. Ennek ráadásul a technológiai feltételei exponenciálisan fejlődtek az utóbbi évtizedben. Ez az oktatási forma tudatos gyakorlás alapul, és alkalmas lehet arra, hogy a tanulókat jobban lekösse, és fokozatosan fejlessze készségeiket, akár oktatói beavatkozás nélkül. Mindezek az új irányok felszínre hozzák a technológia és a szemé-

lyes oktatás közötti munkamegosztás kérdését, amely a felsőoktatás menedzsmentje szempontjából kiemelkedő jelentőségű (lásd bővebben Király – Géring 2020b). Ugyanis többféle feladat is kiszervezhető a digitális térbe, amely átalakíthatja az oktatók szerepét és feladatait. Ahogy a Covid-19 alatt megtapasztaltuk, és sok egyetemen azóta meg is tartották, az előadások online formában aszinkron is megtarthatók, így azokat a hallgatók bármikor és akárhányszor meg tudják nézni. Ezen felül az oktatással járó adminisztratív feladatok egy részét jelentősen tudja támogatni a mesterséges intelligencia (pl. kérdésbankok készítése, feladatok ellenőrzése stb.). Abban azonban egyetért a szakirodalom, hogy a készségfejlesztést célzó, komolyabb bevonódást igénylő folyamatoknál a személyes kapcsolat kiemelkedő jelentőségű. Ez azonban sokkal inkább egy mentoráló, támogató szerepet kíván az oktatói oldalon, nem pedig a tudásátadás vagy a tudástermelés aktuálisan elterjedt módjait.

**Oktatás rugalmassága iránti növekvő igény**

Ezek az új tanítási és tanulási formák segíthetnek továbbá kielégíteni az oktatás rugalmassága iránti növekvő igényt is (Géring – Király 2020). Ez egyrészt arra irányul, hogy a hallgatók nagyobb szabadságot kapjanak az oktatási feladataik, kreditek gyűjtése, órarend összeállítása és kapcsolódó területek, azaz a tanulási útjuk összeállításában. Ezt támogathatják a személyre szabott oktatási tartalmak és technológiai megoldások. Ugyanakkor ez jelentős rugalmasságot igényel a felsőoktatási intézmények részéről is, hiszen nagyon átláthatóvá és átjárhatóvá kell tenniük a kurzusok rendszerét, folyamatosan figyelni a kreditelőrehaladást, és különböző alternatív utakat kínálni a hallgatóknak tanulmányaik elvégzéséhez. Ez a jelenlegitől eltérő oktatásszervezési keretrendszert kíván.

**Nem akadémiai szereplők az oktatási piacon**

Ráadásul, a gyorsan változó környezet és a munkaerőpiaci kihívások, az új és személyre szabott tartalmak igényével párosulva felvetik a kérdést, hogy a felsőoktatási intézmények lesznek-e (vagy lehetnek-e) az egyetlen szereplők az oktatási piacon, vagy megjelenhetnek (nagy számban) olyan nem akadémiai tudásszolgáltatók, akik friss és aktuális képzéseket, akkreditált mikrodiplomákat, minősítéseket adhatnak ki (Miskolczi – Tamássy 2020). Jelenleg is találhatók ilyen szereplők a nemzetközi (Udemy, Khan Academy, Coursera stb.) és a hazai oktatási térben is, azonban számuk alacsony, és sok esetben szűk profillal dolgoznak (pl. informatikai képzés). Ha azonban a munkaerőpiaci szereplők számára fontosabbá válik az aktuális kihívásokhoz, rendszerekhez igazodó tudás, és háttérbe szorul az általános, széles horizontot felölelő tudás- és készség-halmaz (ami egy 3–5 éves képzés tipikus felépítése), akkor ez a verseny a felsőoktatási intézmények és a független intézmények között jelentősen felerősödhet. Itt az egyik lehetséges irány a felsőoktatási intézmények számára az együttműködés

ezekkel az oktatási szolgáltatókkal, például közös kurzusok vagy programok beépítésével a kínálatba. Hasonlóképpen hozzájárulhat a rugalmasabb és változatosabb oktatási kínálat megteremtéséhez az egyetemek közötti együttműködési módok kialakítása. Ráadásul ez utóbbit kimondottan támogatja az európai szinten 1999-ben elindított bolognai folyamat és az egységes European Higher Education Area (EHEA) program is, valamint a 2017-ben útjára indított európai egyetemi hálózatok (European University Alliances) kezdeményezés is.

### **AZ EURÓPAI FELŐOKTATÁSI TÉRSÉG ÉS KAPCSOLÓDÓ KEZDEMÉNYEZÉSEK**

*Bologna folyamat:* A bolognai folyamat az 1998-as Sorbonne-i és az 1999-es Bolognai Nyilatkozattal indult. Célja, hogy nagyobb összhangot teremtsen az európai felsőoktatási rendszerek között, és létrehozza az európai felsőoktatási térséget a diákok és a személyzet mobilitásának megkönnyítése, a felsőoktatás inkluzívabbá és hozzáférhetőbbé tétele, valamint az európai felsőoktatás vonzóbbá és versenyképesebbé tétele érdekében. Ennek nyomán került bevezetésre hazánkban is az alap-, mester- és doktori képzésből álló, háromciklusos felsőoktatási rendszer, és ennek nyomán zajlik a más egyetemeken szerzett képesítések és tanulmányi időszakok kölcsönös elismerése (education.ec.europa.eu1).

*Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area – EHEA):* Az európai felsőoktatási térség elsődleges célja, hogy összehasonlíthatóbb, kompatibilisebb és koherensebb felsőoktatási rendszereket hozzon létre Európában. Hivatalosan 2010 márciusában indult útjára a Budapest-Bécsi Nyilatkozat aláírásával, amely a tagországok által a bolognai folyamat keretében tett erőfeszítések csúcspontját jelenti (coe.int).

*Európai Egyetemi Szövetségek (European University Alliances – EUA):* Az Európai Egyetemi Szövetségek kezdeményezés lényege az európai felsőoktatás nemzetközivé válásának támogatása. Célja, hogy összekapcsolja a hasonlóan gondolkodó intézményeket, hozzáadott értéket teremtsen nemzetközi tevékenységeikhez, és javítsa a nemzetközi oktatással kapcsolatos általános hallgatói tapasztalatokat. 2024-ben 64 európai egyetemi szövetség működik, amelyekben több mint 560 különböző típusú felsőoktatási intézmény vesz részt Európa-szerte (education.ec.europa.eu2).

Már önmagukban ezek a változások is mutatják, hogy a felsőoktatási szektorban egyre nagyobb hangsúlyt kap a hallgatóközpontúság. Egyrészt a globálisan átalakult információs környezet, a globalizációval együtt járó multikulturális ingerek és kapcsolatok, másrészt az átalakulóban lévő tanítási és tanulási módok a rugalmasság iránti igényvel párosulva egyre inkább középpontba helyezik a hallgatót a felsőoktatásban. A globális társadalmi környezet, a diákok növekvő sokszínűsége a felsőoktatási intézményeken belül (Altbach 2015) szükségessé teszi a különböző nézőpontok és kérdések beépítését a tantervbe, valamint olyan rugalmas útvonalak biztosítását, amelyeken

**Növekvő  
hallgató-  
központúság**

keresztül a hallgatók elsajátíthatják azt a tudást és kompetenciakészletet, amelyre szükségük van (Choudaha 2017; Frick – Laudal 2017). Egyre fontosabbá válik nem csak a társadalomban, hanem a felsőoktatási intézményeken belül is az igazságosság kérdése, a kulturális sokszínűség, a különböző kultúrák békés egymás mellett élésének és a köztük lévő párbeszéd feltételeinek megteremtése (Király – Géring 2019). Ideális esetben ugyanis a felsőoktatási intézmények a kollektív tanulás intellektuális színterei, ahol konstruktív párbeszéd zajlik a különböző világnézetekkel rendelkező emberek között (Carcason 2017; Marginson 2006). Vannak azonban ez ellen ható trendek és jelenségek, mint például a fent bemutatott polikrízis nyomán kialakuló bizonytalanság és feszültség, amely nem feltétlenül a nyitottság és befogadás irányába mozdítja a társadalmi kereteket, vagy olyan politikai és szakpolitikai irányok, amelyek háttérbe szorítják a multikulturális értékeket és a közösségépítést, és sokkal inkább anyagi célok vagy rövid távú munkaerőpiaci érdekek mentén határozzák meg a felsőoktatási intézmények működési feltételeit (ld. később például új menedzserizmus).

Továbbá a komplex hallgatói populáció, a hallgatói igények összetettsége, az átalakuló tanulási utak és információ-feldolgozó módok a fiatalabb korosztályokban arra hívják fel a figyelmet, hogy sokkal nagyobb igény van a hallgatók bevonására nem csak a saját tanulásuk és a közösségépítés szempontjából, hanem akár a tanulási keretek, például a curriculum (tanterv) kialakításának folyamataiba is. Mind ezt ráadásul támogathatják a rendelkezésre álló technológiai keretek és a személyre szabhatóságot támogató digitális eljárások. Ez a személyre szabott tanterv két szinten is értelmezhető. Egyrészt jelentheti az egyetem által kínált ismeretek és készségek elsajátításának személyre szabott módját, ahol az általános célok és eredmények minden hallgató számára hasonlóak, csak a tanulási útvonalak különbözhetnek egyénenként. Másrészt utalhat olyan tantervre, amelyet az adott hallgató háttértudása és készségei, jövőbeli céljai és/vagy a lehetséges jövőbeli munkahelyek követelményei alapján alakítanak ki. Utóbbi esetben a teljes tanterv (beleértve a célokat és eredményeket is) teljesen egyénre szabott, és hallgatóról hallgatóra változik (Géring – Király 2020). Bármelyik irányba mozdul is el egy felsőoktatási intézmény, az jelentős átalakítási feladatokat jelent az oktatásszervezésben, illetve az oktatói szerepekben.

Továbbá fontos kiemelni, hogy a rendkívül individualizált tanulási utak jelentősen megnehezítik a csoportos tanulási tevékenységek megszervezését mind a fizikai, mind az online terekben, ami a problémaalapú oktatás és a közös tanulás egyre inkább terjedő formái ellen hat. Emellett egy ilyen szélsőségesen egyénre szabott tanulási folya-

mat ahhoz vezethet, hogy a hallgatók elvesztik a csoportokhoz és szervezetekhez való tartozás érzését, és a kapcsolatok, személyes és szakmai hálózatok kialakításának lehetőségét, amely egyik meghatározó szerepe a felsőoktatásnak. Valamint egy ilyen erősen hallgatóközpontú szemlélet azt is feltételezi, hogy a hallgatók motiváltak és céltudatosak, tudatosan készülnek a tanulmányi időszakban a későbbi életükre, feladataikra. Ez azonban semmiképpen sem írja le a tömegoktatásban nagyszámban jelen lévő hallgatói populáció egészét. Így a hallgatóközpontúság kérdése a hallgatók bevonása mellett (vagy akár előtt) a hallgatói motiváció megteremtésének vagy növelésének kérdését is magával hozza. Ez olyan jelentős kihívás a felsőoktatásban, amelyre egyrészt a technológiai megoldások használatával próbálnak válaszolni (pl. egyre modernebb eszközök használata az oktatásban), másrészt a rugalmasság révén igyekeznek a hallgatók eltérő igényeit és helyzetét jobban kiszolgálni és ezáltal őket intenzívebben bevonni, harmadrészt a személyes kapcsolatok, a társas programok, az egyetem, mint közösség megteremtése lehet egy terepe a hallgatói motiváció növelésének (a felsőoktatás szocializációs aspektusának felerősödéséről ld. Fűzi et al. 2022, 2024). Emellett további lehetőség lehet a nagyon erősen munkaerőpiaci igényekre szabott gyorsított oktatás felé való elmozdulás, ami rövid képzésekkel igyekszik nagyon aktuális piaci elvárásokra választ adni és ezáltal motiváltabbá tenni a hallgatókat a részvételben.

Ezek a rövid és célirányos képzések új típusú akkreditációkban, például mikrodipломákban csúcsosodhatnak ki (Miskolczi – Tamássy 2020). A mikrodipломák és mikrotanúsítványok (microcredentials) kifejezés arra utal, hogy ezek nem tipikus megszokott egyetemi hosszú programok (pl. alap- vagy mesterfokozat) eredményei, hanem rövidebb és tömörebb oktatás sikeres elvégzése után kaphatják őket a hallgatók vagy egy hosszabb oktatási program egy-egy részének elvégzése után mérföldkövekként. Tipikusan nagyon speciális területekre fókuszálnak, és csakis azon belül adnak át készségeket és ismereteket. Mivel csak egy kifejezetten szűk területet fednek le, így egy-egy ilyen program időtartama igazán rövid, általában a pár hónaptól maximum egy évig terjed. Ez a fókuszáltság és rövid időtartam alkalmassá teszi őket a legújabb trendekhez és kihívásokhoz való alkalmazkodásra. Ez a munkaerőpiaci szereplők számára különösen vonzó lehet, hiszen a saját területük legújabb fejlesztéseit ismerő és alkalmazó, felkészült munkaerő lehet az ilyen típusú oktatás eredménye. A mikrodipломák elterjedése egyrészt hat a felsőoktatási intézmények tanúsítási stratégiájára, például mikrotanúsítványokat adhatnak ki egy bizonyos csoportnyi kurzus elvégzése vagy speciális vizsgák letétele után. Ily módon akár a klasszikus felsőoktatási bizonyítványok is

**Mikrodipломák  
és mikro-  
tanúsítványok**



mikrobizonyítványokból állhatnának össze, amelyek azonban önmagukban is értékesek. Ez a hallgatói közösség összetételét is jelentősen átalakíthatja (főleg korosztályok tekintetében). De az oktatók szerepére is hatással van, hiszen fontosabbá válik az aktuális szakma változásainak követése, mint az általános és elméleti tudás elmélyítése, azaz sokkal inkább gyakorló szakértőkre lenne szükség a felsőoktatásban, és kevésbé tradicionális értelemben vett tanárookra és kutatókra.

Nem szabad elfelejtenünk azonban, hogy bár ez egy lehetséges válasz egyes érintetti csoportok elvárásaira (pl. munkaerőpiac) és társadalmi trendekre, teljeskörű elterjedése komoly problémákat is hozhat magával. Nevezetesen, az ilyen mikroképzések hallgatói nem látnák és nem értenék meg azt a tágabb (társadalmi, gazdasági, tudományos) kontextust, amelyben saját területük elhelyezkedik, valamint az azon belüli összefüggéseket. Egy ilyen összetett szemlélet és az egyetemek által biztosított egyéb, általánosabb kurzusok (például társadalomtudományok és humán tudományok) hiánya szűklátókörűvé teheti a hallgatókat, a rendszerszintű megértés nélkül pedig nehezen tudnának magasabb komplexitást igénylő munkaköröket sikerrel ellátni, az állampolgári szerepeikben megalapozottan dönteni, vagy az egyre gyorsuló változásokkal szembeni rezilianciát kialakítani (Miskolczi – Tamássy 2020). Holott ezek lehetnek azok a hozzáadott értékek, amelyeket a felsőoktatás például a korábban említett nem akadémiai oktatási szereplőkhöz képest nyújtani tudna. Főleg, mert egyes elemzők szerint ez az egyes módszerekben és technológiákban való jártasság rövid távon nagyon hasznos lehet, de gyorsan elavul. Mindenképpen az egyes területek elméleti alapjai csak lassan változnak, tehát az egyetemek azzal, hogy ezekre az általános alapokra koncentrálnak, a hallgatóknak olyan tartós tudást és készségeket (például kutatási szemlélet, kritikai gondolkodás) nyújtanak, amelyre a későbbiekben igény szerinti további tanulmányok építhetők (Hammershøj 2019). Akármelyik irányba mozdulnak is el a felsőoktatási intézmények, a mikrodiplomák megjelenése és egyre nagyobb terjedése mutatja, hogy próbálnak reagálni a külső környezeti elvárásokhoz, többek között a munkaerőpiaci igényekhez.

## **Új menedzserizmus**

Részben ehhez, illetve a korábban bemutatott társadalmi kihívásokhoz és érintetti igényekhez kapcsolódó válaszként is értelmezhető a felsőoktatás irányításának szintjén megjelenő úgynevezett új menedzserizmus is (részletesen lásd a felsőoktatási rendszerek kormányzásával foglalkozó 5. és 6. fejezetet). Ez a kifejezés arra a jelenségre utal, amikor az egyetemek vezetése elválik az akadémiai tudásátadástól és -teremtéstől (pl. testületek formájában), és sokkal inkább vállalati jellegű szervezeten irányítási eszközöket használó menedzseri megközelítésben működik (Kováts 2011, 2020). Ezzel összhangban kiemelt szem-



ponttá válik a versenyképesség, a hatékonyság, a teljesítménymérés- és értékelés egyéni és szervezeti szinten egyaránt, hiszen ez teszi lehetővé az egyre komplexebbé váló felsőoktatási feladatok szervezeti kezelését. Ráadásul ehhez társult az az igény, hogy a felsőoktatási intézmények a növekvő költségeiket ne csak az államtól származó bevételekből, hanem diverz forrásokból (piaci kapcsolatok, vállalati támogatások, spin-off cégek stb.) fedezzék.

A külső érintettekkel való szorosabb kapcsolat kialakítása kulcsfontosságú a szervezetek számára, és a boardok kialakítása egy hatékony módszer lehet erre (Veiga et al. 2015). Ezek a főleg külső érintetti csoportok képviselőit tartalmazó irányítási testületek a napi működéstől független kérdésekben döntenek, azaz a fő irányokat, stratégiai döntéseket, finanszírozási kereteket és az egyetemi felsővezetőket határozzák meg. Működésükkel elvileg megvalósul a külső társadalmi igények becsatornázása, illetve a belső egyetemi folyamatok nagyobb átláthatósága és ellenőrzése. Ez pedig javíthatja az egyes intézmények pozícióját a felerősödő globális versenyben (Kováts 2020), hozzájárulhat a nagyobb társadalmi elfogadottsághoz, és akár rugalmasabbá is teheti a felsőoktatási intézményeket a változó társadalmi kihívásokra való reagálásban. Ugyanakkor ez a folyamat számos negatív következménnyel is jár(hat) a felsőoktatási intézményekre nézve (Veiga et al. 2015), például az egyetemi belső érintettek elvesztik az intézményi döntéshozatal feletti demokratikus kontrollt, csökken az akadémiai szabadság (pl. Poutanen et al. 2022; Rowlands 2020), és fokozódik a napi működés bürokratizálódása (Halffman – Radder 2015). Ez a kettősség a hazai szintéren is megjelenik a felsőoktatásban 2019 és 2021 között bekövetkezett modellváltás kapcsán, amelyet egyéb hazai társadalmi és szektorális változások kísérnek.

### **3.3. A magyar helyzet sajátosságai**

A hazai felsőoktatási szektor jövőjével kapcsolatos kihívásokat jelentős részben áthatják az előbbieken bemutatott nemzetközi trendek és társadalmi változások. Ehhez jönnek hozzá a helyi sajátosságok.

A magyar társadalom népessége az egyik meghatározó kontextus a hazai felsőoktatásban. E téren az látható, hogy 1981 óta változó ütemben, de folyamatosan csökken Magyarország népessége, 2024. január 1-jén 9 millió 584 ezer fő volt (ksh.hu). A népesség jövőbeli alakulására különböző forgatókönyvek alakíthatók ki aszerint, hogy a lakosság létszámára hatással bíró tényezők hogyan alakulnak (Obádovics – Tóth 2023). Azonban mindegyik forgatókönyv a népesség további fogyásával számol 2050-ig, 8,2 és 8,8 millió fő közöttire becsülve hazánk népességét

**A magyar  
népesség  
alakulása**

(Obádovics – Tóth 2023:785). A KSH előrejelzései 7,5 és 8 millió közöttire becsülik 2070-re Magyarország népességét (ksh.hu2). Az Eurostat ugyan ennél némileg biztatóbb prognózissal számol, amikor 2050-re 9,01 millió főre becsüli hazánk népességét, bár 2100-ra minimális növekedést prognosztizálnak 9,05 millió főre (ec.europa.eu2).

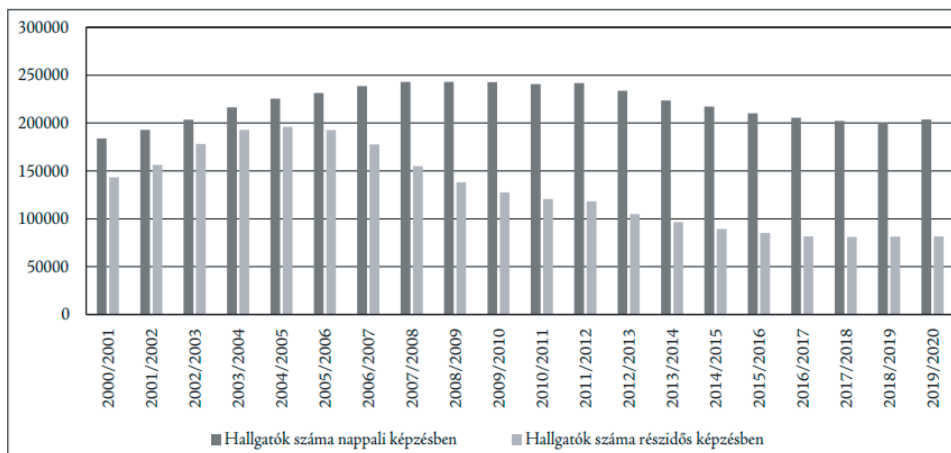
**Előregedő nemzet**

Ezen felül nem csak a létszámcsökkenés jellemző hazánk lakosságára, hanem az előregedés is, amely szintén felgyorsult 1981-től kezdődően. Ez egyrészt a gyermekek (0–14 évesek) csökkenő arányának, másrészt az idősek (legalább 65 évesek) növekvő arányának köszönhető. E tekintetben is borúlátóak az előrejelzések, a Központi Statisztikai Hivatal 2023-as előrejelzései szerint a gyermekek aránya 0,6 százalékponttal csökken, míg az időseké 6,1 százalékponttal emelkedik 2070-ig. (ksh.hu2). Az időskorúak száma 2006 óta haladja meg a gyermekekét, és ez a folyamat a közeljövőben valószínűleg tovább fog romlani.

**Felsőoktatási hallgatói populáció alakulása**

Mindez természetesen hatással van a felsőoktatás hallgatói csoportjának alakulására is. A rendszerváltást követően a hallgatói létszám növekedése volt megfigyelhető, olyannyira, hogy a 2010-es évek elejére az 1990-es szinthez képest megnégyesződött a hallgatók száma (Kováts 2014). Fontos megjegyeznünk, hogy ennek nagy része a különböző részdíjs képzések (esti, levelező stb.) felfutásának volt köszönhető. Ez a lendület a 2000-es évek elején megtört, és azóta a felsőfokú képzésben részt vevők létszáma fokozatosan csökken (Fehérvári et al. 2021). Természetesen ennek a csökkenésnek demográfiai okai is vannak. Ugyanakkor ahogy a 3.3. ábrán is látható, a hallgatók összlétszámának csökkenésében jelentős szerepet játszik a nem nappali képzésben tanuló számának visszaesése.

**3.3. ábra: A hallgatói létszám alakulása a KSH adatai alapján (2000–2020)**



Forrás: Fehérvári et al. 2021:235

A nappali és a részidős képzések kapcsolata több szempontból is meghatározó. Egyrészt, mivel a nappali képzésre járók adják a felsőoktatásban tanuló hallgatók jelentős hányadát, viszont a demográfiai folyamatok rájuk vannak a legnagyobb hatással (mivel tipikusan a frissen, vagy 1–5 éve érettségizettek közül kerülnek ki), így a csökkenő népességi adatok ennek a hallgatói csoportnak az elkerülhetetlen csökkenését hozzák. Másrészt, éppen ezért nagy szerepe lehet(ne) a különböző részidős képzési formáknak, amelyek nem életkorhoz kötöttek, így kiegyenlíthetnék ezeket a kedvezőtlen demográfiai folyamatokat (Fehérvári et al. 2021). Ráadásul a korábbiakban bemutatott társadalmi és felsőoktatási trendek egyre inkább az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) irányába tolják a társadalmakat, ahol egyre nagyobb szükség lesz rövidebb-hosszabb ideig újra tanulni, újat tanulni.

A tágabb nemzetközi környezetet tekintve a hazai felsőoktatási hallgatók korösszetétele hasonlít az európai átlaghoz. Jelentős azonban a lemaradásunk a korosztályon belül felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányában az európai átlaghoz képest. Míg 2019-ben a 30–34 évesek átlagosan 41,6%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel az Európai Unió országaiban, addig hazánkban ez az arány mindössze 33,4% volt (eurostat1).

Mindezek azt mutatják, hogy ha a felsőoktatásban tanulók számának növelése a cél a jövőben, akkor abban egyrészt a felvettek körének tágabbra húzása, másrészt a nem nappali képzések megerősödése tudja a kedvezőtlen demográfiai folyamatokat ellensúlyozni. Ez azonban jelentős hatással lehet a felsőoktatási intézmények profiljára, a képzési szerkezetek belső hangsúlyaira, a képzés megszervezésére és az oktatói munka tartalmára és kereteire is.

A demográfiai folyamatok mellett a felsőoktatást ölelő politikai, szakpolitikai környezetnek is meghatározó szerepe van a felsőoktatási intézmények jövőbeli lehetőséginek vizsgálatakor.

E tekintetben a szakpolitikai mezőben a 2000-es évek elejétől az oktatás önálló képviselőjének (és feltételezhetően ezzel párhuzamosan a lobbieréjének) csökkenése figyelhető meg. Míg 1998 és 2006 között önálló Oktatási Minisztérium működött Magyarországon, először a kultúra területével való összevonása történt meg 2006-ban, mikor a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumával való összevonás nyomán létrejött az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM). Az OKM 2010-ben szűnt meg, általános jogutódja a Nemzeti Erőforrás Minisztérium lett. Ez a minisztérium az oktatási és kulturális területek mellett az egészségügy, a sportügyek, valamint a szociális- és munkaügyek területével is foglalkozott. 2012-től Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) néven működött tovább. Az EMMI 2022-ben szűnt meg. Feladatait különböző minisztériumok között osztották

**Visszaszoruló  
és széttörede-  
zett szakpoliti-  
kai képviselő**

szét, és ennek nyomán először került külön minisztériumhoz a közoktatás és a felsőoktatás. Ugyanis az EMMI feladatai közül a közoktatás, az egészségügy és a szociálpolitika területéhez kapcsolódó feladatok a Belügyminisztériumhoz, a felsőoktatáshoz és a kulturális ügyekhez kapcsolódó feladatok pedig az újonnan létrehozott Kulturális és Innovációs Minisztériumhoz (KIM) kerültek. A KIM-hez tartozik a felsőoktatás mellett többek között a szakképzés, a felnőttképzés, a családpolitika, a gyermek- és ifjúságpolitika, a kultúra, és a tudománypolitika. A minisztériumon belül az államtitkárok között helyet kapott az innovációért és felsőoktatásért felelős államtitkár, illetve a helyettes államtitkárok között a felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár is. A felsőoktatás szakpolitikai képviselője tehát a közoktatásról leválasztva, a család-, kultúra, ifjúság, és innováció ügyek mellé került 2022-re, önálló területként mindössze helyettes államtitkári szinten képviselve. Ez akár a felsőoktatási intézmények feletti állami nyomás és ellenőrzési igény csökkenésének a jele is lehetne, amely folyamat Európában is megfigyelhető (Keczer et al. 2022).

#### **Erősödő állami kontroll**

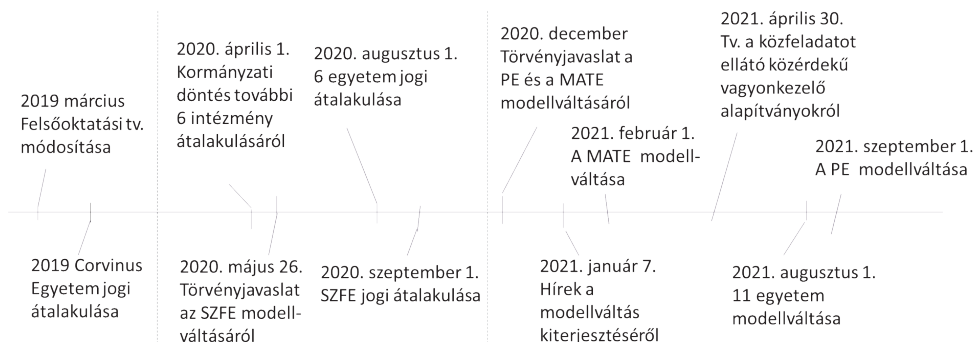
Azonban éppen az ellenkezője történt, a 2010-es évek óta egyre inkább erősödő állami kontroll figyelhető meg a hazai felsőoktatási mezőben, amely 2014-ben a kancellári rendszer bevezetésével még erőteljesebb fordulatot vett (lásd részletesebben a felsőoktatás kormányzásáról szóló 6. és 7. fejezetet). A kancellárok feleltek a felsőoktatási intézmények költségvetéséért, és vétó joguk volt minden költségvetési kérdésben (Kováts et al. 2017). A kancellárokat a miniszterelnök nevezte ki, a rektorral egyenértékű vezetőnek számítottak. Emellett 2015-ben megjelentek a konzisztóriumok is (Veres – Golovics 2016), amelyek olyan boardhoz hasonló irányító testületek voltak (Keczer 2016), amelynek tagjait a kormányzat nevezte ki (a rektor kivételével). Ezek a testületek intézményfejlesztési, költségvetési és gazdasági kérdésekben játszottak szerepet. Így az egyetemi szenátusok mellett ezek a testületek is meghatározó szerepet játszottak a döntéshozatalban. Ugyanakkor a szenátus hangsúlya azért megmaradt. Azaz, bár a vezetés aszimmetrikus, kétkamarás rendszerben történt, az egyetemi döntésekben az akadémiai szereplőkből álló szenátus rendelkezett nagyobb befolyással.

#### **Modellváltás a hazai felsőoktatásban**

Ezt a kétkamarás jelleget vitte tovább és formálta át a 2019 és 2021 között lezajlott modellváltás. A folyamat előkészítése, egy új, piaci igényekhez jobban alkalmazkodó, az államháztartásról leváló, rugalmasabb forma kialakítására 2018-ban kezdődött, majd a Budapesti Corvinus Egyetem 2019-es átalakulásával élesbe fordult. Bár ezt az átalakulást eredetileg csak kísérleti projektként tervezték három másik egyetem bevonásával, a következő két évben további 17 egyetem esett át ezen a változáson (lásd a 3.4. ábrát). Így végül 2021-re a

28 állami felsőoktatási intézményből 21 vált alapítványi egyetemmé, így az állami egyetemeken tanuló hallgatók aránya 86%-ról mintegy 20%-ra csökkent.

### 3.4. ábra: A modellváltás főbb állomásai 2019–2021



Forrás: Géring et al. 2024

A modellváltás időszakát tipikusan a felsőoktatási törvény 2019. márciusi módosításától kezdődően számítjuk. Három szakaszra szokás osztani ezt a 2019 és 2021 közötti időszakot. Az első szakaszba a Budapesti Corvinus Egyetem jogi átalakulása tartozik 2019 júliusában. A második szakasz a 2020. áprilisi döntéstől számítható, amelyben 6 további egyetem, és később a Színház és Filmművészeti Egyetem (SZFE) volt érintett. Az SZFE modellváltása komoly ellenállást eredményezett, ami a diákság többségének és az oktatók egy részének nyílt ellenállásába csapott át (Kirs 2023; Kováts et al. 2022; Ryder 2022). Ez nemcsak heves viták és nyilvános fórumok formájában jelentkezett, hanem tüntetésekben, valamint a lakossági szimpátia felébresztésében is.

Ezt a mozgalmas időszakot követte a harmadik szakasz, amelynek kezdetét 2020 decemberére tehetjük, amikor a MATE és a Pannon Egyetem (PE) modellváltásáról született törvényjavaslat, majd ezt követően 2021 januárjában olyan hírek jelentek meg, amelyek a modellváltás általános kiterjesztésére utaltak további 11 egyetemet bevonva a folyamatba. Fontos momentum volt 2021. április 30., amikor az Országgyűlés a közérdekű vagyonkezelő alapítványokról szóló külön törvény révén új jogi struktúrát hozott létre, amelyet csak kétharmados többséggel lehetett módosítani (2021. évi IX. törvény). Ilyen alapítványok már nemcsak a felsőoktatásban, hanem a kulturális ágazatban is létrejöttek, és a kormány a nemzeti vagyon jelentős részét átadta nekik.

A felsőoktatásban ezek az alapítványok az állam helyett az intézmények és vagyonuk tulajdonosai és fenntartói lettek. Ezen alapítvá-

nyok kuratóriumai a magyar felsőoktatásban korábban nem jellemző méretű hatáskörökre tettek szert: a belső irányítás (például a szenátusok hatásköre), a vezetési és szervezeti struktúra, a költségvetési és forráselosztási folyamatok, valamint az oktatási és kutatási profil területei felett is döntési jogkörökkel rendelkeznek. Emellett meghatározhatják a humán erőforrással, valamint az oktatással és tanulással kapcsolatos politikákat és szabályozásokat (például az előléptetési kritériumokat, a hallgatói felvételi szabályzatot és a vizsgaszabályzatot) (Kováts et al. 2023). A kormány az alapítói jogok átruházásával és az öngazgató struktúra létrehozásával teljesen leválasztotta az új alapítványokat a kormányzati bürokratikus ellenőrzésről.

Az átalakítás során az összes egyetemi alkalmazott elvesztette közalkalmazotti státuszát. Foglalkoztatásukat a Munka Törvénykönyve szabályozza. Javadalmazásuk azonban 2021 óta az új finanszírozási rendszer miatt emelkedett. A kormány a modellváltást magasabb szintű finanszírozás ígéretével ösztönözte, amely 2021-ben meg is valósult, amikor a kormány hatéves finanszírozási szerződéseket kötött az alapítványokkal, amelyek többszörösére (2–4-szeresére) növelték az intézmények korábbi költségvetését. (Az állami intézmények finanszírozása a korábbi alacsony szinten maradt.) Bár a modellváltó egyetemek jogilag magánegyetemekké váltak, továbbra is túlnyomórészt az állam finanszírozza őket (kivéve a Corvinus Egyetemet, amelynek tulajdonos alapítványa egymilliárd eurós dotációt kapott; lásd Kováts et al. 2023).

Az alapítványok igazgatótanácsi tagjait a kormány nevezte ki élethossziglan, a kinevezési és visszahívási jogokat pedig az alapítványokra ruházták át. Az igazgatótanácsi tagok összetételét kezdetben az aktív kormánypárti politikusok (miniszterek, parlamenti képviselők stb.) nagy aránya (több mint 30 százalék) jellemezte. A többi tag között voltak a kormánypárttal nyíltan szimpatizáló üzletemberek és értelmiségiek is. Az egyetemi alkalmazottak aránya 20 százalék körül volt (elsősorban aktív rektorok), akiket szintén a kormány, és nem az akadémiai közösségek választottak ki (Kováts et al. 2023). Ezek az intézkedések erős ellenérzést váltottak ki a hazai felsőoktatási körökben, és nemzetközi szinten is problémákat okoztak, mivel az EU 2022 decemberében kizárta a magyar modellváltó egyetemeket a Horizon és az Erasmus programból, a közbeszerzési és összeférhetetlenségi szabályok, valamint az átláthatóság be nem tartása miatti aggályok miatt. Ez a helyzet, még 2024 októberére sem rendeződött, ami komoly hátrányokat hozott ezeknek az egyetemeknek mind a hallgatói mobilitás, mind a nemzetközi kutatói projektek és kapcsolatok tekintetében.

Ez a nagyszabású átalakítási folyamat a korábban bemutatott kancellári és konzisztóriumai próbálkozások folyományaként is, a hatékony-

ság, a teljesítmény, a kiválóság, a versenyképesség javítását célozza. A változások fő érvei is a kormányzati oldalról a magasabb szintű rugalmasság, a versenyképesség, a nemzetközi elismerés, a modernizáció és a hatékonyság szükségessége voltak (Géring et al. 2024). Ezek részben kapcsolódnak az előző fejezetekben bemutatott társadalmi és ágazati változásokhoz, és egyfajta válaszkísérletként is tekinthetők ezekre a kihívásokra. Hozzá kell azonban tennünk, hogy a magyar felsőoktatási modellváltásról alkotott vélemények meglehetősen eltérőek és ellentmondásosak. A kritikai hangok az átalakítás folyamatának gyorsaságát, az érintettekkel való egyeztetés hiányát rótták fel, valamint az egyetemi autonómia csökkenését azáltal, hogy a kuratóriumi vezető testületek páratlan hatalomhoz jutottak a politikailag kiválasztott, és a tényleges kormányzathoz kötődő tagjaikon keresztül (Géring et al. 2024). Emellett látható, hogy a modellváltás céljaként megfogalmazott érvek már más nyugati országokban korábban lezajlott felsőoktatási átszervezések céljaként is megjelentek (pl. Anglia, Hollandia), amelyek azonban nem tekinthetők egyértelmű sikertörténetnek, hiszen ezekhez kapcsolódóan tematizálódik a menedzserizmus kritikája is (lásd Kováts 2020, illetve a kézikönyv 7. fejezetét).

Mindezen összetett és meglehetősen turbulens felsőoktatási mezőben kell az egyes intézményeknek jövőképet, társadalmi missziót és stratégiát alkotniuk, és megszervezniük a képzési folyamataikat. Ráadásul az sem egyértelmű, hogy a vezető nemzetközi példák követe-se-e a jó irány, vagy éppen a helyi sajátosságokhoz alkalmazkodó különleges út választása hozhat hosszabb távon sikereket.

### 3.4. Lehetséges jövőbeli irányok

Az eddigiekben bemutatott főbb trendek és változások külön-külön és együttesen is jelentős kérdéseket vetnek fel a felsőoktatási intézmények számára. Mivel a jövő rendkívül bizonytalan és kockázatokkal teli, nagy kérdés, hogy miként fog alakulni a társadalmi környezet, és ezzel szoros összefüggésben a felsőoktatási intézmények helye, szerepe és belső felépítése. Annyiban azonban biztosak lehetünk, hogy a jövő eltérő lesz a ma ismert világtól. Mivel a felsőoktatás éppen erre a bizonytalan és nagy kockázatú jövőre próbálja felkészíteni a hallgatóit, ahhoz, hogy ezt a feladatot betölthesse, magának is változnia kell.

Ezek a változások különböző szinteken érvényesülhetnek: a kurzusok, azaz a tartalom szintjén (a tananyag kérdése); a módszerek szintjén, amelybe beletartozik az új technológiák kérdése is (a tanítás formáinak kérdése); a szervezeti felépítés szintjén (az egyetem jellegének kérdése); és ami talán a legfontosabb, az egyetem társadalmi funkciójának

**Változások  
szintjei**



**Versengő  
szervezeti  
modellek és  
formák**

szintjén (az egyetem céljának kérdése). Ráadásul ezek nem képzelhetők el egymástól elválasztva, azaz a változásoknak össze kell kapcsolódnuk és erősíteniük kell egymást, hogy a felsőoktatási intézmények adekvát módon tudjanak a még ismeretlen jövőben is felelősen működni.

Mindezek felvetik a kérdést, hogy ha ilyen sokféle és akár ellentmondó elvárás létezik a különböző területeken, akkor milyen szervezeti forma tudna ezekre a legjobban válaszolni? Jelenleg több irány is megjelenik erre vonatkozóan az akadémiai diskurzusban. A két meghatározó modell globális szinten: a kutató-egyetemi modell (élenjáró egyetemek és nemzetközi rankingek meghatározó kerete) és a vállalkozó egyetem elképzelés (egy feltörekvő alternatíva). Emellett azonban jelen van az alkalmazott tudományok egyeteme modell, illetve megjelenik az akadémiai szférában is az úgynevezett unbundling fogalom, amely a különböző felsőoktatási szerepkörök szétválasztására utal (Király – Géring 2020a, 2020c).

**A kutató-  
egyetemi  
modell**

A kutató-egyetemi modell egy jelenleg is meghatározó tipikus egyetemi működésmód, amely alapvetően a humboldti modellel hozható párhuzamba (lásd az 1. fejezetet itt a könyvben). Ebben a szervezeti berendezkedésben a kutatás kiemelkedő szerepet kap az oktatás mellett. Ráadásul a szervezeti működésben jelentős az akadémiai szabadság és önirányítás (Marginson 2014) olyan értelemben, hogy a kutatások szervezése nem központi irányítással történik, hanem az egyes kutatók alakítják ki és szervezik meg a kutatási projekteket, intézik a pályázatokat és kivitelezik a kutatási folyamatot a saját szakmai hálózatukat és ismereteiket használva (Hrubos 2001). Ilyen értelemben az egyetem teljesítménye is az egyéni teljesítmények összessége, nem történik összegyetemi központi szervezés és tervezés. Ezek az elvek még manapság is komoly hatással bírnak, hiszen sok esetben az egyetemek a kutatási kiválóságot teszik meg fő törekvéseik egyikének, mind az akadémiai publikációk számát, mind a minőségét tekintve. Ezt a nemzetközi rankingek is erősítik, ahol legtöbb esetben egy egyetem helyezése nem az oktatási innovációkon vagy a hallgatók tanulási eredményeitől függ, hanem a kutatási kiválóságtól (projektek és publikációk) (Marginson 2014).

Ugyanakkor a felsőoktatás tömegesedése miatt jelentősen nő az oktatási tevékenységgel járó feladatok mennyisége, ráadásul a globalizáció, a gyorsuló társadalmi és technológiai környezet gyorsabb reakciókat, változást kíván a szervezetektől is. Továbbá a csökkenő költségvetési források miatt más finanszírozási formák is előtérbe kerülnek. Mindezek nyomán egyre több kritika éri a hagyományos kutatóegyetemeket ivory tower jellegük miatt, azaz, hogy a tudást önmagáért művelő, sajátos akadémiai nyelvezetet beszélő, kevés kiválasztott számára elérhető megközelíthetetlen és elkülönült bástyákká válnak,



amelyek lassúak, költségesek, és nem reagálnak a társadalmi és gazdasági igényekre (Hrubos 2002).

Mindezek a kritikák abba az irányba tolják a felsőoktatási intézményeket, hogy nyitottabbak legyenek, jobban odafigyeljenek a külső érintettekkel való kapcsolatok kiépítésére és a külső források bevonására. Ez azonban más működési modellt igényel, olyat, amelyet szervezeti szinten kezelt jól működő és átlátható folyamatok jellemeznek, egyértelmű stratégia-kijelölés történik, egységes a szervezeti kultúra és az értékek. Mindez – elvileg – a vállalkozó egyetem megközelítésben megtalálható, hiszen a koncepció lényege, hogy a szervezetek minden jellemzőjében megnyilvánul a vállalkozó jelleg: a stratégia, a kultúra és az értékek szintjén egyaránt (Etzkowitz 2014). A vállalkozó egyetemen tehát erős és professzionális menedzsment van, amely egyrészt egy kis létszámú akadémiai és üzleti vezető testületet jelent (Clark 1998), másrészt hatékony és átlátható szervezeti folyamatokat, amelyek mindenkire érvényesek. Fontos sajátossága, hogy nyitottabb, külső kapcsolatokra és lehetőségekre érzékeny szervezet, amely az akadémiai, ipari és kormányzati szférák közötti nagyobb átjárhatóságra törekszik (Leydesdorff – Etzkowitz 1996). Ez viszont azt is jelenti, hogy kevésbé függenek kizárólag az állami forrásoktól, és szolgáltatásaikat elkezdik más szereplőknek is értékesíteni. Előtérbe kerül a hatékonyság, a termelékenység és a teljesítménymérés – olyan szempontok, amelyeket a szakpolitika is szívesen támogat (lásd a korábban már említett új menedzserizmust, illetve a modellváltást a kormányzással foglalkozó 6. és 7. fejezetben).

Ennek megfelelően úgy tűnik tehát, hogy a modell szinergiát teremt a fő egyetemi missziók között, integrálva azokat a harmadik misszióba, miközben bevételt is generál az innovatív felsőoktatási intézmények számára (Etzkowitz et al. 2000). Ugyanakkor nem ad útmutatókat arra nézve, hogy miként lehet az alkalmazottakat, a tanzsékeket, a karokat, a szervezeti kultúrát és magát az egész intézményt vállalkozóibbá tenni (Fini et al. 2017). Ezen kívül az akadémiai kutatások eredményeinek értékesítése sem ennyire egyszerű és egyértelmű (Harrison – Leitch 2010; Kitagawa 2015; de Barros et al. 2015), ahogy a felsőoktatási intézmények társadalmi-gazdasági hatásának a mérése is számos módszertani kihívással küzd (Jonkers et al. 2018). Sőt, vannak, akik azt hangsúlyozzák, hogy mivel a gazdasági érték válik a meghatározóvá, ez a forma jelentősen marginalizálhat fontos tudományterületeket, amelyek kevésbé piacosíthatók, ugyanakkor fontos társadalmi szerepük van (művészet, bölcsészet- és társadalomtudományok).

Valószínűleg ezek a nehézségek is hozzájárultak ahhoz, hogy a vállalkozói egyetem modell még messze van attól, hogy a meghatározó formává váljon a szektorban. Ráadásul, a kutató-egyetem koncepciója

továbbra is tartja magát és mindeddig sikeresen ellenállt a trónfosztásnak. Ez a trend különösen nagy kihívást jelent az oktatás-orientált felsőoktatási intézményeknek, amelyeknél a helyi és regionális igények kiszolgálása különösen nagy hangsúlyt kap (Király 2019b).

**Alkalmazott tudományok egyeteme modell**

Ehhez kapcsolódik egy másik felsőoktatási szegmens, amely nem a két nagy modell valamelyikét követi, hanem saját utat próbál járni, az úgynevezett alkalmazott tudományok egyeteme szektor. Ezek az intézmények szoros kapcsolatban állnak a helyi munkaerőpiaccal, és a működésük középpontjában álló oktatási tevékenységüket is jelentősen formálják ezek az igények. A kutatás kevésbé hangsúlyos, és tipikusan az alkalmazott tudományi jelleg határozza meg, azaz vállalati és helyi problémákkal kapcsolatos kutatásokra specializálódnak. Éppen ezért jelentős helyi vagy regionális szereplők lehetnek (Jongbloed 2010).

**Akadémiai sodrás és szakképzési sodrás**

Ugyanakkor ennek a szektornak a stratégiája sem egyértelmű, működésükben megjelenik az úgynevezett akadémiai sodrás (academic drift) jelensége (Morphew – Huisman 2002), azaz, hogy az intézmények a (kutató)egyetemi modell irányába akarnak fejlődni. A szakirodalom különösen a kutatási tevékenységekkel kapcsolatban használja ezt a fogalmat, hiszen az egyetemi kutatói tevékenységet a kutató-egyetemekkel azonosítja az akadémiai diskurzus (Lepori – Kyvik 2010). De ez nem csak elméleti szinten jelenik meg, hanem sok esetben maguk az érintettek is az oktatás és kutatás olyan változásait szeretnék látni, amelyek a kutató-egyetemek jellegzetes működése irányába tolják ezeket az intézményeket (lásd Schüll 2019-es kutatását az osztrák alkalmazott tudományok egyeteméről). Ez pedig különösen nagy kihívás elé állítja ezt a szegmenst, hiszen valahogyan ezekre a konvergálást támogató igényekre is válaszolnia kell ezeknek az intézményeknek, mindemellett pedig fenn kell tartaniuk és tartalommal kell feltölteniük az alkalmazott tudományok egyeteme jelleget. Ezzel párhuzamosan a kutatóegyetemek körében a szakképzési sodrás (vocational drift) jelenik meg egyfajta nyomásként, az az igény, hogy az egyetemek a hallgatók foglalkoztathatóságát kezeljék kiemelten, és törekedjenek a közvetlenül hasznosítható képzések kialakítására. Erre példa a magyarországi duális képzés, amelybe minden intézmény igyekezett bekapcsolódni függetlenül a profiljától.

**'Unbundling' a felsőoktatásban**

A konvergálás mellett meg kell azonban említenünk egy ezzel ellenirányú trendet is. Az akadémiai diskurzus ezt unbundlignak nevezi (Gehrke – Kezar 2015; Robertson – Komljenovic 2016; Bass – Eynon 2017). Maga a jelenség arra utal, amikor egy korábban megbonthatatlan egységnek tűnő termék vagy szolgáltatást részeire bontanak, és ezek a részek önálló egységként jelennek meg a piacon. Ez a folyamat látható például a zene- és szórakoztató iparban, ahol a különböző zenemegosztó platformokon már nem csak teljes albumokat lehet megvásá-

rolni, hanem egyes számokat is (McCowan 2017). Ez nagyon költség-hatékony, ráadásul személyre szabott és felhasználóbarát vásárlási lehetőségeket teremt, amelyre egyre nagyobb az igény a felsőoktatásban is. Ugyanakkor az eddig bemutatott egyetemi modellek megbonthatatlan egységként kezelik a felsőoktatás három fő misszióját (oktatás, kutatás, társadalmi szolgálat, lásd a könyv 2. fejezetét), még ha eltérő hangsúlyt is rendelnek hozzájuk. Ezt kérdőjelezi meg az unbundling elképzelés (Barber et al. 2013).

Ahogy arra korábban is utaltunk, már most vannak olyan új szereplők a felsőoktatási szektorban, akik nem a tradicionális formákat követik, hanem csak egy-egy területre fókuszálnak, kihasználva az infokommunikációs technológiák adta lehetőségeket, új szervezeti formákat létrehozva a felsőoktatási szektorban (Levine 2018). Ráadásul a legújabb technológiai fejlesztéseket és a legfrissebb kutatási eredményeket használva olyan új oktatási folyamatokat és rendszereket hoznak létre, amelyek nagyon jól kiszolgálják a tanulási folyamatokat (lásd például a Minerva Egyetemet, Cannon – Kosslyn 2024). Ezek a profitorientált szereplők, amelyeknek az egyetlen célja a magas minőségű oktatási szolgáltatás, teljesen más gondolkodási logikát hoznak be a szektorba. Számukra jelentéktelenné válik a kutatási kiválóság, helyette azokat a pedagógiai és technológiai megoldásokat alkalmazzák és fejlesztik egyre hatékonyabban, amelyek a hallgatók fejlődését, megszerzett tudását mérni és fejleszteni tudják és ezeket az adatokat elérhetővé és átláthatóvá tudják tenni.

Ez egy teljesen más kiindulópont, mint amivel a hagyományos egyetemek dolgoznak. Éppen ezért, még ha utóbbiak tesznek is törekvéseket, hogy ebbe az irányba változzanak, nagyon komoly kihívásokkal szembesülnek, amikor a mélyen gyökerező rugalmatlan szervezeti és mentális struktúráikat megpróbálják átalakítani (Bates 2010).

Összességében tehát az látható, hogy különböző irányok és szervezeti modellek jelen a felsőoktatási piacon, amelyet egyre több és egyre összetettebb társadalmi változások és érintetti igények vesznek körül. A felsőoktatási intézményeknek ezek útvesztőjében kell jövőfókuszú stratégiát alkotniuk és szervezeti folyamatokat definiálniuk. De akármilyen irányt is vesz a felsőoktatás, az új formának egyéni szinten fel kell készíteniük a hallgatókat, társadalmi szinten pedig a közösségeket azokra a kihívásokra, amelyekkel a jövőben szembesülni fognak.

Ezt a felkészülést, a jövőről való gondolkodást, a változásokkal kapcsolatos ellenállás csökkentését segítheti a trendek figyelése és a különböző jövőkutatói módszerek alkalmazása (amivel kezdtük ezt a fejezetet). Ezek beemelése nem csak a menedzsment szintjén lehet releváns, hanem a hallgatói és oktatói, munkatársi oldalon is. Ennek

**Jövőről való  
gondolkodás  
beépítése a  
felsőoktatásba**

egy egyszerű eszköze lehet a fent bemutatott módszerek közül például a scenáriótervezés. Ebben a módszerben több szinten is bevonhatjuk az érintetteket, lehet már maguknak a lehetséges scenárióknak a kialakításánál együtt dolgozni az érintetti csoportokkal, de lehetséges olyan módszertani megvalósítás is, amikor szakértők készítik elő a jövőforgatókönyveket, és ezek megvitatása, értékelése zajlik az érintettekkel. Alább egy hazai felsőoktatási intézményben zajló projekt kapcsán ez utóbbi felépítésre mutatunk be egy példát, illetve annak a hatékony szervezeti párbeszéd kialakítására használt módját.

### PÉLDA EGY FELSŐOKTATÁSI SZCENÁRIÓMEZŐRE ÉS MEGÍTÉLÉSÉRE AZ OKTATÓK ÉS A HALLGATÓK KÖRÉBEN

Kutatócsoportunk egy horizon scanning folyamat eredményeként kidolgozott négy, az üzleti felsőoktatás lehetséges jövőjéről szóló scenárió (Géring et al. 2022). A forgatókönyvek egy 2 x 2-es mátrix négy kvadránsában helyezkednek el, amelynek dimenziói egyrészt a felsőoktatási rendszer rugalmasságának szintje (főként a tanulási és adminisztrációs folyamatok tekintetében), másrészt az egyetemi tanulmányok általános szerepe aszerint, hogy ezek a gyakorlatban, rövid távon alkalmazható tudás nyújtásáról (mikro) vagy a változó világban eligazodni képes, jól képzett emberek felkészítéséről (holisztikus) szólnak (3.5. ábra).

#### 3.5. ábra: A scenáriómező a forgatókönyvek fő elemeivel

		Mikro-képzések	
	Stabil	<p><i>Domináns érintettek:</i> egyetem és piac</p> <p><i>Technológia:</i> kontroll-rendszer</p> <p><i>Közösség:</i> hallgatói csoportok</p>	<p><i>Domináns érintettek:</i> piac (hallgató)</p> <p><i>Technológia:</i> akkreditáló rendszer</p> <p><i>Közösség:</i> atomizált szakmai hálózat</p>
	Rugalmas	<p><i>Domináns érintettek:</i> egyetem &gt; piac</p> <p><i>Technológia:</i> adaptív rendszer</p> <p><i>Közösség:</i> „helyi” szakmai-kulturális szocializáció</p>	<p><i>Domináns érintettek:</i> hallgató</p> <p><i>Technológia:</i> háttér-rendszer</p> <p><i>Közösség:</i> multikulturális környezet és globális állampolgárság</p>
		Holistikus képzések	

Forrás: Géring et al. 2023b:615

Ezt követően scenárióworkshopokat tartottunk, amelyekre az üzleti felsőoktatásból invitáltunk vezetőket, oktatókat és hallgatókat. Ezek elemzésével egyrészt azonosítani tudtuk a különböző érintetti csoportok által egyaránt fontosnak tartott területeket (jelen esetben a munkaerőpiac és felsőoktatás kapcsolata, valamint a rugalmasság kérdése). Ugyanakkor az is kiderült, hogy egyik témánál sem egyezik teljes mértékben a két fontos érintetti csoport (oktatók és hallgatók) értelmezése arról, hogy mi lenne a vágyott állapot, sem az, hogy az intenzitásuk növekedését pozitívan vagy negatívan értékeli.

Továbbá meg lehetett állapítani, hogy mely scenáriót tartják az egyes csoportok a leginkább kívánatosnak és melyet a leginkább elkerülendőnek. Ez pedig a csoportok közötti esetleges távolságokra is rávilágít – ahogy esetünkben is, ugyanis a hallgatók által legkívánatosabbnak tartott rugalmas–mikroképzések scenárió volt az, amellyel szemben a leghatározottabb volt az oktatói ellenállás.

Erre a helyzetre különböző válaszokat hozhat egy szervezet, kijelölheti valamelyik érintetti igényt fontosabbnak, miközben igyekszik a másik csoport ellenérzéseit csökkenteni. De akár kereshet olyan scenáriót, amelyik egyik csoporttól sem követel túl nagy áldozatot, és ennyiben akár egy lehetséges konszenzus terepe lehet, vagy legalábbis egy első lépés a változás irányába (további részletekért lásd Géring et al. 2023b).

Az akadémiai kutatók mellett vannak egyéb szervezetek, akik rendszeresen készítene trendfigyelést, vagy a következő 5-10-25 évre jövőképeket. Ezeket is érdemes figyelemmel követni. Ilyenek például a nagy tanácsadó szervezetek anyagai (Deloitte, PwC, Ernst & Young, KPMG), vagy a nemzetközi szervezetek (OECD, UNESCO, EU) különböző jövőirányultságú szakmai jelentései vagy policy-javaslatai. De vannak különböző szakmai csoportok és think tankek is, akik készítenek hasonló előrejelzéseket.

#### **NÉHÁNY PÉLDA 2024-BEN AZONOSÍTOTT FŐ TRENDKRE**

*Deloitte:* 2024-ben az amerikai felsőoktatás vizsgálata alapján a következő területeket emelik ki, amelyekkel foglalkozni kell a jövőben:

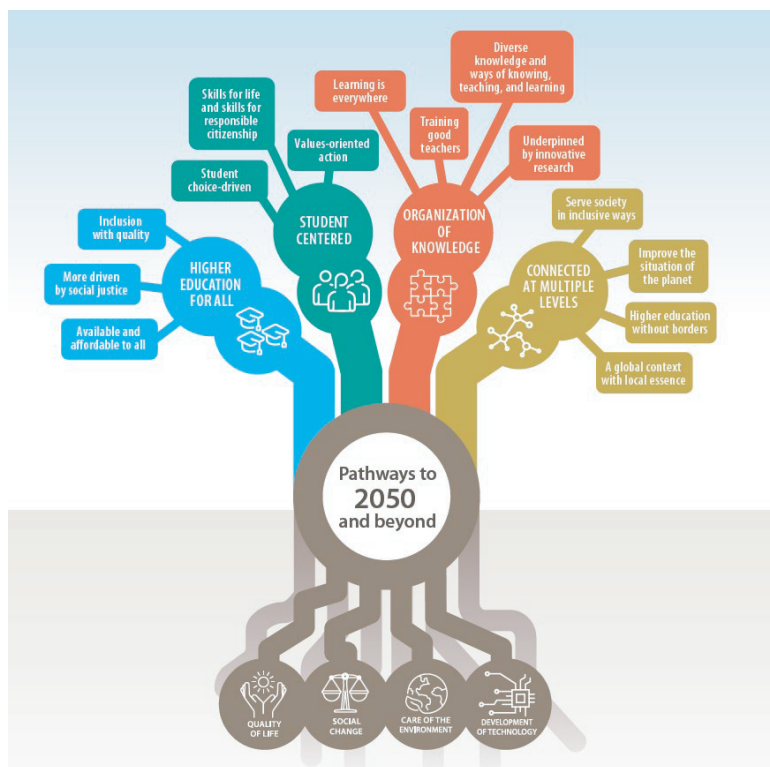
1. Az eredmények korszaka: meggyőző értékjavaslat megfogalmazása
2. Ki lesz az elnök? A felsőoktatás gyorsuló vezetői krízise
3. Új játéktér: az egyetemi atlétika változó terepe
4. Az AI jövője a felsőoktatásban: a diszruptív innováció felkarolása
5. Az akadémia alapjainál: a köz- és magánszféra közti partnerségek növekvő befolyása és kockázata (Deloitte 2024)

*Insidetrack:* ez a fejlesztő cég minden évben meghatározza a legfrissebb felsőoktatási trendeket. 2024-ben 10 irányt fogalmaztak meg, amivel foglalkozni kell:

1. Az oktatás összekapcsolása a karrierlehetőségekkel
2. Az AI-robbanás értelmezése
3. A mentális egészség prioritásként való kezelése az egyetemen
4. Kreativitás a méltányosság támogatásához
5. A négyéves diploma megtérülésének megkérdőjelezése
6. A felnőtt tanulók sikeréhez vezető út egyengetése
7. A munkatársak és a tanári kar kiegészésének előtérbe helyezése
8. A pénzügyi támogatás akadályainak megértése a FAFSA-felülvizsgálat közepette
9. A bölcsészettudományok mellett érvelni
10. Értelmesebb mérőszámokra összpontosítás (insidetrack.org)

A trendek mellett találkozhatunk távolabbi jövőt vizsgáló elemzésekkel, amelyek több esetben nem csak az aktuális helyzetre nézve próbálnak rövidtávú kérdéseket megfogalmazni, hanem akár távolabbi ideális állapotokat vázolnak fel, amelyek eléréséhez ma kell elkezdeni cselekedni és változtatni. Ilyen például az UNESCO által kidolgozott elemzés, amely azt vizsgálja széleskörű társadalmi konzultációkra építve, hogy melyek azok a fő témák és területek, amelyekkel globális szinten kellene foglalkoznunk, hogy egy jobb jövő irányába mozdulhassunk. Időtávlatban 2050-et határozták meg gondolkodási keretnek, és 1199 ember véleményét gyűjtötték össze közel 100 országból. Először általánosságban a jövővel kapcsolatban kérdezték a válaszadókat, ahol az élet minősége, a társadalmi változások, a természeti környezetről való gondoskodás és a technológiai fejlődés adták a legfőbb témákat. Majd kimondottan a felsőoktatás jövőjéről kérdezték a válaszadókat 2050-ben, és a visszajelzéseiket négy fő területre tudták csoportosítani (3.6. ábra): felsőoktatás mindenkinek; hallgató-központúság; a tudás megszerzése; és több szintű összekapcsolódás (UNESCO 2021).

**3.6. ábra: Az UNESCO 'Utak 2050-ig és azon is túl' kutatásának összefoglaló ábrája**



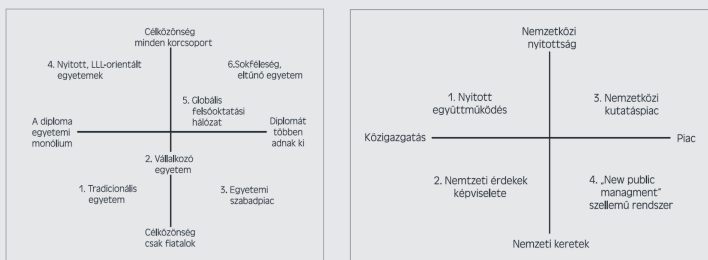
Forrás: UNESCO 2021:39

Vannak, akik 2030-ig tekintenek csak előre, és rövidebb távra dolgoznak ki felsőoktatási scenáriókat, mint például a HolonIQ, amely egy globális adatplatform az éghajlati, oktatási és egészségügyi piacok számára. Ők 5 jövőképet vázoltak az elemzésükben: oktatás a megszozott módon, regionális felemelkedés, globális óriások, egyéni oktatás és robotforradalom (HolonIQ 2024). Hasonlóképpen az OECD oktatási jövővel foglalkozó anyagai is 2030-at célozzák, amikor egy tanulási és oktatási iránytűt próbálnak kidolgozni (oecd.org). Ehhez kapcsolódóan érdemes bemutatni Halász Gábor scenáriómezőjét is, amely ebben a fejlesztési folyamatban eredetileg kidolgozott 6 forgatókönyvet mutatja be, amely aztán a folyamat végére némileg módosított koordinátarendszerben 4 jövőképpé egyszerűsödött (Halász 2009).

### AZ OECD FELSŐOKTATÁSI JÖVŐSCENÁRIÓINAK ALAKULÁSA A FOLYAMATBAN

Az OECD 2015-ben elkezdett egy jövőkutatási folyamatot, amelyben a felsőoktatás 2030-ra várható forgatókönyveit igyekeztek azonosítani. Ebben a sokéves folyamatban a scenáriómező fő dimenziói és a megfogalmazott scenáriók egy kezdeti 6 forgatókönyves állapotból egy 4 forgatókönyves állapotig jutottak el. A 3.7. ábra mutatja a kezdeti és a végső scenáriómezőket (Halász 2009).

3.7. ábra: Scenáriómező alakulása az OECD jövőkutatási folyamatában



Forrás: Halász 2009:25–27

Fontos újra hangsúlyozni, hogy a felsőoktatási intézmények jövője csak ökoszisztémáik feltérképezésére és érintettjeik elvárásaira épülhet. Ez a megközelítés támogathatja a különböző jövőbeli forgatókönyvek felépítését, és következésképpen segítheti a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos döntéseket.

Ugyanakkor nem csak a kihívások számosak, hanem a szervezeti modellek is különböző irányokba mutatnak a felsőoktatás területén. Ez egyértelműen illusztrálja, hogy nincsenek egységes válaszok. Bár a szakirodalom alapján feltételezhető egyfajta homogenitás és izomorfizmus a sikeres és élenjáró egyetemek gyakorlatainak másolásával

**Homogenitás  
versus  
heterogenitás**



(Kosmützky – Krücken 2015), a heterogenitás is markánsan megjelenik az intézményi formák, földrajzi egységek, a felsőoktatási missziók és oktatási módok tekintetében (Tamássy et al. nd). Ez az összetettség ráadásul nem csak egyetemek között, hanem akár az egyes intézményeken belül (diszciplínák vagy szervezeti egységek között) is megjelenhet.

Éppen ezért elengedhetetlen, hogy egy adott intézmény a saját profilja, lokális és tágabb társadalmi kontextusa, valamint érintetti elvárásainak feltérképezésével alkossa meg a saját jövőképét és stratégiáját.

### 3.5. Hivatkozások

- Altanopoulou, P. – Katsanos, C. – Tselios, N. (2014). Effectiveness of Wiki-Based Learning in Higher Education. In: Karagiannidis, C. – Politis, P. – Karasavvidis, I. (szerk.) *Research on e-Learning and ICT in Education*. New York, Springer. pp. 137-147. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6501-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6501-0_10)
- Altbach, P. (2015). Perspectives on internationalizing higher education. *International Higher Education* 27(Spring):6–8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2002.27.6975>
- Arum, R. – Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago, University of Chicago Press.
- Barber, M. – Donnelly, K. – Rizvi, S. – Summers, L. (2013). *An avalanche is coming. Higher Education and the revolution ahead*. The Institute of Public Policy Research.
- Bass, R. – Eynon, B. (2017). From Unbundling to Rebundling: Design Principles for Transforming Institutions in the New Digital Ecosystem. *Change: The Magazine of Higher Learning* 49(2):8-17. <https://doi.org/10.1080/00091383.2017.1286211>
- Bates, T. (2010). New challenges for universities: Why they must change. In: U. Ehlers – D. Schneckenberg (szerk.) *Changing cultures in higher education*. Berlin, Heidelberg, Springer. pp. 15-25.
- Benmamoun, M. (2024). Reinventing International Business Education: Integrating the Power of Generative AI. *AIB Insights* 24(1): 1-7. <https://doi.org/10.46697/001c.90397>
- Brennan, J. – Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. *Higher Education* 56(3):259-264. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9124-6>
- Calderon, A. J. (2018). *Massification of higher education revisited*. Melbourne, Ausztrália



- Cannon, T. A. – Kosslyn, S. M. (2024). Minerva: The Intentional University. *Dædalus* 153(2):275-285. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_02080](https://doi.org/10.1162/daed_a_02080)
- Carcasson, M. (2017). Deliberative pedagogy as critical connective: Building democratic mind-sets and skill sets for addressing wicked problems, deliberative pedagogy. In: T. J. Shaffer – N. V. Longo – I. Manosevitch – M. S. Thomas (szerk.) *Deliberative pedagogy: Teaching and learning for democratic engagement*. Michigan, Michigan State University Press. pp. 3–20.
- Choudaha, R. (2017). Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education* 42: 825–832. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293872>
- Clark, B. R. (1998). The entrepreneurial university: Demand and response. *Tertiary Education and Management* 4(1):5-16. <https://doi.org/10.1007/BF02679392>
- de Barros F. B. – Goedegebuure, L. – Meek, V. L. – Pettigrew, A. (2015). Institutional governance, leadership and management of research for innovation and development. In: J. Huisman – H. de Boer – D. D. Dill – M. Souto-Otero (szerk.) *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. London, Palgrave Macmillan. pp. 261-280.
- Deloitte (2024). 2024 *Higher Education Trends*. Deloitte Development LLC.
- Etzkowitz, H. (2014). The entrepreneurial university wave: from ivory tower to global economic engine. *Industry and Higher Education* 28(4):223-232. <https://doi.org/10.5367/ihe.2014.02>
- Etzkowitz, H. – Webster, A. – Gebhardt, C. – Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy* 29(2):313-330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- Evenstein Sigalov, S. – Nachmias, R. (2017). Wikipedia as a platform for impactful learning: A new course model in higher education. *Education Information Technology* 22:2959–2979. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9564-z>
- Fehér K. (2025). *Generative AI, Media and Society*. Routledge
- Fehérvári A. – Híves T. – Szemerszki M. (2021). Népszerűség, szelekció, oktatás. *Educatio* 30(2): 226-241. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.4>
- Fini, R. – Fu, K. – Mathisen, M. T. – Rasmussen, E. – Wright, M. (2017). Institutional determinants of university spin-off quantity and quality: a longitudinal, multilevel, cross-country study. *Small Business Economics* 48(2):361-391. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9779-9>

- Frick, J. – Laudal, T. (2017). Blended learning meeting the demands of increasing student diversity. In: *International conference on e-Learning*. Reading, Academic Conferences International Limited. pp. 79–86.
- Fűzi B. – Géring Z. – Szendrei-Pál E. (2022). Changing expectations related to digitalisation and socialisation in higher education. Horizon scanning of pre- and post-COVID-19 discourses. *Educational Review* 74(3): 484-516. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023101>
- Fűzi B. – Géring Z. – Knúlné Pál E. (2024). A felsőoktatás digitalizációjával és szocializációjával kapcsolatos elvárások változása A COVID-19 előtti és utáni diskurzusok horizon scanning-je. In: Géring Z. – Király G. – Tamássy R. (szerk.) *Az üzleti oktatás jövője. Tanulmánykötet*. Budapest, Budapesti Gazdasági Egyetem. pp. 248-280.
- Gáspár J. – Hideg É. – Köves A. (2021). Future in the present: Participatory futures research methods in economic higher education—the development of future competencies. *Journal of Futures Studies* 26(2):1-18. [https://doi.org/10.6531/JFS.202112\\_26\(2\).0001](https://doi.org/10.6531/JFS.202112_26(2).0001)
- Géring Z. – Király G. – Köves A. – Csillag S. – Gáspár T. (2017). Participatory methods in futures studies: A vision-construction process about the future of higher education. *SAGE Research Methods Cases*. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473997226>
- Géring Z. – Király G. – Csillag S. – Kovács G. – Köves A. – Gáspár T. (2018). Vision(s) of the University. Applying Participatory Backcasting to Study the Future of Higher Education. *Journal of Future Studies* 22(4):61-82. [https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22\(4\).0005](https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22(4).0005)
- Géring Z. – Király G. (2020). Changes in teaching and learning – the challenges of flexible learning. *Horizon Scanning Report Series, Volume II*. Budapest, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ Budapesti Gazdasági Egyetem [https://www.researchgate.net/publication/341179378\\_CHANGES\\_IN\\_TEACHING\\_AND\\_LEARNING\\_-THE\\_CHALLENGES\\_OF\\_FLEXIBLE\\_LEARNING\\_Decline\\_or\\_renewal\\_of\\_higher\\_education\\_Threats\\_and\\_possibilities\\_amidst\\_a\\_global\\_epidemic\\_situation\\_Horizon\\_Scanning\\_Report\\_Series](https://www.researchgate.net/publication/341179378_CHANGES_IN_TEACHING_AND_LEARNING_-THE_CHALLENGES_OF_FLEXIBLE_LEARNING_Decline_or_renewal_of_higher_education_Threats_and_possibilities_amidst_a_global_epidemic_situation_Horizon_Scanning_Report_Series)
- Géring Z. – Király G. (2021). Having Nothing But Questions? The Social Discourse on Higher Education Institutions' Legitimation Crisis. *Journal of Future Studies* 25(4):57-70. [https://doi.org/10.6531/JFS.202003\\_24\(3\).0002](https://doi.org/10.6531/JFS.202003_24(3).0002)
- Géring Z. – Király G. – Tamássy R. (2021). Are you a newcomer to horizon scanning? A few decision points and methodologi-

- cal reflections on the process. *Futures & Foresight Science*, e77. <https://doi.org/10.1002/ffo2.77>
- Géring Z. – Király G. – Miskolczi P. – Tamássy R. – Fúzi B. – Szendrei-Pál E. (2022). *Scenarios for the future of higher education. Report*. Budapest, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ Budapesti Gazdasági Egyetem <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34975.02727>
- Géring Z. – Tamássy R. – Király G. – Rakovics M. (2023a). The portrayal of the future as legitimacy construction. Discursive strategies in highly ranked business schools' external communication. *Higher Education* 85(4):775-793. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00865-1>
- Géring Z. – Király G. – Miskolczi P. – Szendrei-Pál E. – Tamássy R. (2023b). Kapcsolódások és ellentétek a felsőoktatási jövőképekkel kapcsolatos oktatói és hallgatói véleményekben. *Educatio* 32(4):612–626. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.45>
- Géring Z. – Kováts G. – Tamássy R. – Király G. (2024). Public debate about the model change in Hungarian higher education. The representation of radical changes in university governance in Hungary in politically opposing online newspapers between 2019 and 2021. *Intersections. East European Journal of Society and Politics* 10(2):171-192. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v10i2.1276>
- Géring Z. – Fehér K. – Harmat V. – Tamássy R. (2025). Strategic organizational responses to generative AI in leading higher education institutions. *International Journal of Organizational Analysis*. Under review.
- Géring Z. – Frányó Zs. – Knúlné Pál E. – Rakovics M. – Tamássy R. (nd). More focus on society, less focus on student development – mission-change of Hungarian higher education institutions between 2017-2023. *Kézirat*
- Gehrke, S. – Kezar, A. (2015). Unbundling the faculty role in higher education: Utilizing historical, theoretical, and empirical frameworks to inform future research. In: M. B. Paulsen (szerk.). *Higher education: Handbook of theory and research. Vol 30*. Berlin, Heidelberg, Springer. pp. 93-150
- Ghosh, S. – Caliskan, A. (2023). Chatgpt perpetuates gender bias in machine translation and ignores non-gendered pronouns: Findings across bengali and five other low-resource languages. In: Rossi, F. – Das, S. – Davis, J. (szerk.). *Proceedings of the 2023 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*. New York, Association for Computing Machinery. pp. 901-912. <https://doi.org/10.1145/3600211.36046>
- Halász G. (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In: Drótos

- Gy. – Kováts G. (szerk). *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula Kiadó. pp. 13-30.
- Halfman, W. – Radder, H. (2015). The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University. *Minerva* 53(6):165–187. <https://doi.org/10.1007/s11024-015-9270-9>
- Hammershøj, L. G. (2019). The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. *Future III* (3):159-167. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.001>
- Harrison, R. T. – Leitch, C. (2010). Voodoo institution or entrepreneurial university? Spin-off companies, the entrepreneurial system and regional development in the UK. *Regional Studies* 44(9):1241-1262. <https://doi.org/10.1080/00343400903167912>
- Hidayat-ur-Rehman, I. – Ibrahim, Y. (2023). Exploring factors influencing educators' adoption of ChatGPT: a mixed method approach. *Interactive Technology and Smart Education* 21(4):499-534. <https://doi.org/10.1108/ITSE-07-2023-0127>
- HolonIQ (2024). *Education in 2030. Five Scenarios for the Future of Learning and Talent*. HolonIQ. <https://holoniq.com/2030>
- Hrubos I. (2001). Gazdálkodó egyetem-szolgáltató egyetem-vállalkozói egyetem. *Társadalom és gazdaság Közép-és Kelet-Európában/ Society and Economy in Central and Eastern Europe*, 7-27.
- Hrubos I. (szerk.) (2002). *Elefántcsonttoronyból világitótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest, Aula Kiadó.
- Jongbloed, B. (2010). The Regional Relevance of Research in Universities of Applied Sciences. In: Kyvik, S., Lepori, B. (szerk.). *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector: Striving for Differentiation*. Higher Education Dynamics, vol 31. Dordrecht, Springer. pp. 25-44. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2_2)
- Jongbloed, B. – Enders, J. – Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education* 56(3):303-324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Jonkers, K. – Tijssen, R. – Karvounaraki, A. – Goenaga, X. (2018). *A regional innovation impact assessment framework*. Luxembourg, Joint Research Centre.
- Keczer G. (2016). Variációk egy témára–az állami kontroll eszközei a felsőoktatásban. In: Kováts G. (szerk.). *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban: Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapesti Corvinus Egyetem. pp. 58-84.

- Keczer G. – Kováts G. – Rónay, Z. (2022). Innovációk a felsőoktatás-menedzsmentben? Az egyetemvezetés trendjei és a hazai megoldások. In: Rónay Z. – Fazekas Á. – Horváth L. – Kálmán O. (szerk.). *Keresni az újat szüntelen... Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére*. Budapest, ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó. pp. 153–180.
- Kétyi A. – Géring Z. – Dén-Nagy I. (2024). ChatGPT from the students' point of view – Lessons from a pilot study using ChatGPT in business higher education. *Society and Economy* online first, <https://doi.org/10.1556/204.2024.00007>
- Király G. (2017). Rendszerek és kapcsolatok. A részvételi rendszermodellezés módszerének bemutatása a felsőoktatásról készített oksági diagramok példáján. *Vezetéstudomány* 48(4):67-83. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.04.09>
- Király G. (2019a). *Részvétel és Tanulás. A részvételi rendszermodellezés mint tanulási környezet*. Budapest, Budapesti Gazdasági Egyetem. <https://doi.org/10.29180/Reszvetel-es-tanulas.2019>
- Király G. (2019b). A vállalkozó egyetem fogalmi tere. Elméleti keretek és gyakorlati kérdések. *Közgazdasági Szemle* 67(11):1187-1209. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2019.11.1187>
- Király G. (2020). A vállalkozóképzés formái. *Vezetéstudomány* 51(9):44-53. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.09.04>
- Király G. – Géring Z. – Csillag S. – Gáspár T. – Köves A. – Sebestyén G. (2015). Iskola a jövőben? Egy folyamatban lévő jövőkutatói kísérlet bemutatása. *Educatio* 24(3):108-115. [https://epa.oszk.hu/01500/01551/00093/pdf/EPA01551\\_educatio\\_2015\\_3.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00093/pdf/EPA01551_educatio_2015_3.pdf)
- Király G. – Géring Z. – Csillag S. – Gáspár T. – Köves A. (2016a). Rendszermodellezés a felsőoktatásról: Jelentésadás egy részvételi folyamatban. *Socio.hu* (3) pp. 66-90. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.3.66>
- Király G. – Géring Z. – Csillag S. – Köves A. – Gáspár T. (2016b). Constructing Future Visions about Higher Education with Participatory Methods. In: Huisman, J. – Tight, M. (szerk.). *Theory and Method in Higher Education Research*. Volume 2. Bingley, Emerald Group Publishing Ltd. pp. 95-114. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220160000002005>
- Király G. – Géring Z. (2019). Editorial. Introduction to 'Futures of Higher Education' special issue. *Future*, 111 (3):123-129. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.03.004>
- Király G. – Miskolczi P. (2019). Dynamics of participation. System dynamics and participation-An empirical review. *Systems research and behavioral science* 36(2):199-210. <https://doi.org/10.1002/sres.2580>

- Király G. – Géring Z. (2020a). “Nézd, száz a kérdés, egy a válasz”? Az egyetemek megváltozott szerepével kapcsolatos akadémiai diskurzus bemutatása. *Műhelytanulmány*. Budapest, Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Király G. – Géring Z. (2020b). Changes in teaching and learning – the transformation of knowledge transfer. *Horizon Scanning Report Series, Volume 1*. Budapest, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ Budapesti Gazdasági Egyetem. [https://www.researchgate.net/publication/340685448\\_CHANGES\\_IN\\_TEACHING\\_AND\\_LEARNING\\_-THE\\_TRANSFORMATION\\_OF\\_KNOWLEDGE\\_TRANSFER\\_Decline\\_or\\_renewal\\_of\\_higher\\_education\\_Threats\\_and\\_possibilities\\_amidst\\_a\\_global\\_epidemic\\_situation\\_Horizon\\_Scanning\\_Report\\_S](https://www.researchgate.net/publication/340685448_CHANGES_IN_TEACHING_AND_LEARNING_-THE_TRANSFORMATION_OF_KNOWLEDGE_TRANSFER_Decline_or_renewal_of_higher_education_Threats_and_possibilities_amidst_a_global_epidemic_situation_Horizon_Scanning_Report_S)
- Király G. – Géring Z. (2020c). Gazdasági, társadalmi és egyéni értékteremtés a felsőoktatásban. *Educatio* 29(1):19-32. DOI: 10.1556/2063.29.2020.1.2
- Király G. – Géring Z. (2021). Having nothing but questions? The social discourse on higher education institutions’ legitimation crisis. *Journal of Futures Studies* 25(4):57-70. [https://doi.org/10.6531/JFS.202106\\_25\(4\).0005](https://doi.org/10.6531/JFS.202106_25(4).0005)
- Kirs E. (2023). Historical Reflection as a Source of Inspiration for Youth Resistance in Illiberal Regimes – a Qualitative Study of the FreeSZFE Movement in Hungary. *Journal of Youth Studies* online first. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2261861>
- Kitagawa, F. (2015). Research, development and innovation: International, national and regional perspectives. In: Huisman, J. H. – de Boer, D. – Dill, D. – Souto-Otero, M. (szerk.). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* London, Palgrave Macmillan. pp. 243-260. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_14)
- Kohnke, L. – Moorhouse, B. L. – Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal* 54(2):537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kosmützky, A. – Krücken, G. (2015). Sameness and difference. Analyzing institutional and organizational specificities of universities through mission statements. *International Studies of Management & Organization* 45(2):137-149. <https://doi.org/10.1080/00208825.2015.1006013>
- Kostka, I. – Toncelli, R. (2023). Exploring Applications of ChatGPT to English Language Teaching: Opportunities, Challenges, and Recommendations. *TESL-EJ* 27(3). <https://doi.org/10.55593/ej.27107int>

- Kováts G. (2011). Menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio* 20(4):482-497.
- Kováts G. (2014). A karok számának változása a magyar felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely* 8(2):99-110.
- Kováts G. (2020). Menedzserizmus a felsőoktatásban: érvek, ellen-érvek, alternatívák. *Educatio* 29(1):3-18. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.1>
- Kováts G. – Heidrich B. – Chandler, N. (2017). The pendulum strikes back? An analysis of the evolution of Hungarian higher education governance and organisational structures since the 1980s. *European Educational Research Journal* 16(5):568-587. <https://doi.org/10.1177/1474904117697716>
- Kováts G. – Derényi A. – Kádár-Csoboth P. – Keczer G. – Rónay Z. (2022). Variations on a Theme: Foundation universities in an illiberal democracy – the case of Hungary. *EAIR 44th Annual Forum*, 4-7 September 2022, Malta.
- Kováts, G. – Derényi A. – Keczer G. – Rónay Z. (2023). The role of boards in Hungarian public interest foundation universities. *Studies in Higher Education* 49(2):368-381. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2234941>
- Köves, A. (2016). Vissza a jövőből: Komplex, rendszerszintű problémákra adott lehetséges válaszok kutatása a backcasting módszer segítségével. *Prosperitas* 3(2):17-35.
- Lawrence, M. – Janzwood, S. – Homer-Dixon, T. (2022). *What Is a Global Polycrisis? Version 2.0*. Discussion Paper 2022-4. Cascade Institute. <https://cascadeinstitute.org/technical-paper/what-is-a-global-polycrisis/>
- Lee S. (2024). Utilizing a ChatGPT Workshop to Foster Ethical Awareness and Enhance L2 English Writing Revision Processes in University Academic Settings: ChatGPT Workshop for Effective and Ethical L2 English Writing. In: Pan, F. (szerk.). *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment*. Hershey, IGI Global, pp. 269-299.
- Lepori, B. – Kyvik, S. (2010). The Research Mission of Universities of Applied Sciences and the Future Configuration of Higher Education Systems in Europe. *Higher Education Policy* 23:295-316. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.11>
- Levine, A. (2018). Privatization in higher education. Privatizing Education. In: H. M. Levin (szerk.). *Can The School Marketplace Deliver Freedom Of Choice, Efficiency, Equity, And Social Cohesion?* New York, Routledge. pp. 133-148.
- Leydesdorff, L. – Etzkowitz, H. (1996). Emergence of a Triple Helix of university-industry-government relations. *Science and public policy* 23(5):279-286. <https://doi.org/10.1093/spp/23.5.279>



- Liu, W. (2024). The Integration of ChatGPT in Language Education: Exploring Contexts, Assessing Impacts, and Unpacking Implications. In: Pan, F. (szerk.). *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment*. Hershey, IGI Global. pp. 1–21.
- Losonczi M. (2023). Egy polikrízis kockázatai Magyarországon. *Élet és Irodalom* 67:41, p. 7.
- Maassen, P. (2000). Higher education and the stakeholder society. Editorial. *European Journal of Education* 35(4):377-383. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00034>
- Marginson, S. (2006). Putting 'public' back into the public university. *Thesis Eleven* 84:44-59. <https://doi.org/10.1177/072513606060519>
- Marginson, S. (2014). University Research: The Social Contribution of University Research. In: Shin, J. C. – Teichler, U. (szerk.). *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads* Heidelberg, Springer. pp. 101-117.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education* 72:413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- McCowan, T. (2017). Higher education, unbundling, and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education* 43(6):733-748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1343712>
- Miskolczi P. – Tamássy R. (2020). Changes in the certification of knowledge. *Horizon Scanning Report Series, Volume III*. Budapest, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ Budapesti Gazdasági Egyetem. [https://www.researchgate.net/publication/341642327\\_CHANGES\\_IN\\_THE\\_CERTIFICATION\\_OF\\_KNOWLEDGE\\_Decline\\_or\\_renewal\\_of\\_higher\\_education\\_Threats\\_and\\_possibilities\\_amidst\\_a\\_global\\_epidemic\\_situation\\_Horizon\\_Scanning\\_Report\\_Series\\_VOLUME\\_3](https://www.researchgate.net/publication/341642327_CHANGES_IN_THE_CERTIFICATION_OF_KNOWLEDGE_Decline_or_renewal_of_higher_education_Threats_and_possibilities_amidst_a_global_epidemic_situation_Horizon_Scanning_Report_Series_VOLUME_3)
- Mitrović, S. – Andreoletti, D. – Ayoub, O. (2023). ChatGPT or Human? Detect and explain. Explaining Decisions of Machine Learning Model for Detecting Short ChatGPT-generated Text. *ArXiv:2301.13852*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.13852>
- Morphew, C. C., – Huisman, J. (2002). Using institutional theory to reframe research on academic drift. *Higher education in Europe* 27(4):491-506. <https://doi.org/10.1080/0379772022000071977>
- Motoki, F. – Pinho Neto, V. – Rodrigues, V. (2024). More human than human: measuring ChatGPT political bias. *Public Choice* 198:3-23. <https://doi.org/10.1007/s11127-023-01097-2>



- Nye, B. (2023). Authoring by Editing and Revising: Considering Generative AI Tools. In: *Critical Thinking and Ethics in the Age of Generative AI in Education. A Critical Look into the Future of Learning*. Los Angeles, USC Center for Generative AI and Society. pp. 34–41.
- Obádovics Cs. – Tóth G. Cs. (2023). A magyarországi régiók népességének előreszámítása 2050-ig. *Statistikai szemle* 101(9):763-792. <https://doi.org/10.20311/stat2023.09.hu0763>
- OpenAI, (2023). *Chatgpt: optimizing language models for dialogue*. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- Ormrod, J. E. (2017). *How We Think and Learn: Theoretical Perspectives and Practical Implications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pan, F. (szerk.). (2024). *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment*. Hershey, IGI Global.
- Poutanen, M. – Tomperi, T. – Kuusela, H. – Kaleva, V. – Tervasmäki, T. (2022). From democracy to managerialism: foundation universities as the embodiment of Finnish university policies. *Journal of Education Policy* 37(3):419-442. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1846080>
- Robertson, S. – Komljenovic, J. (2016). Unbundling the University and Making Higher Education Markets. In: Verger, A. – Lubieniski, C. – Steiner-Kamsi, G. (szerk.). *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. London, Routledge. pp. 211-227.
- Rowlands, J. (2020). Towards New Models of Decision Making within University Governance in Anglophone Nations. In: Capano, G. – Jarvis, D. S. L. (szerk.). *Convergence and Diversity in the Governance of Higher Education. Comparative Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 246-267.
- Ryder, A. (2022). *The Challenge to Academic Freedom in Hungary: A Case Study in Authoritarianism, Culture War and Resistance*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110749816>
- Schüll, E. (2019). Current trends and future challenges of the Austrian Universities of Applied Sciences. *Futures* 111(3):130-147. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.015>
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: rational, natural and open systems* (5th ed.). Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Shin, J. C. (2014b). University Teaching: Redesigning the University as an Institution of Teaching. In: Shin, J. C. – Teichler, U. (szerk.), *The future of the post-massified university at the crossroads* Heidelberg, Springer. pp. 85–100. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_7)

- Sinatra, G. – Wang, C. (2023). The Promise and Peril of Using AI in College Classrooms. In: *Critical Thinking and Ethics in the Age of Generative AI in Education. A Critical Look into the Future of Learning*. Los Angeles, USC Center for Generative AI and Society. pp. 10–13.
- Strzelecki, A. (2023). Students' Acceptance of ChatGPT in Higher Education. An Extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Innovative Higher Education* 49:1–23. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09686-1>
- Tamássy R. – Géring Z. – Harmat V. – Knúlné Pál E. – Rakovics M. (nd). The Effect of Mission-overload on European Higher Education: The Analysis of Top-ranked European Higher Education Institutions' Mission and Vision Statements. *Kézirat*
- Trow, M. (2006). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access. Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: Forest, J. J. F. – Altbach, P. G. (szerk.). *International Handbook of Higher Education* Dordrecht, Springer. pp. 243-280.
- UNESCO (2021). *Pathways to 2050 and beyond. Findings from a public consultation on the futures of higher education*. Paris, UNESCO.
- Veiga, A. – Magalhães, A. – Amaral, A. (2015). From Collegial Governance to Boardism: Reconfiguring Governance in Higher Education. In: Huisman, J. – de Boer, H. – Dill, D.D – Souto-Otero, M. (szerk.). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. London, Palgrave Macmillan. pp. 398-416.
- Veres P. – Golovics J. (2016). Új szereplők a magyar felsőoktatásban. Kancellári rendszer és konzisztórium. In: *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 7-22.
- WEF (2023). *The Global Risks Report 2023*. Cologny, Geneva, World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/global-risks-report-2023/>
- Wright, S. – Seidenschnur, T. – Veiga, A. (2022). *Working Papers on University Reform: The Role of European Universities in an Age of Pandemic*. Working Papers on University Reform. Working Paper 37. Aarhus, Danish School of Education.

### 3.6. Internetes oldalak, adatbázisok:

coe.int: <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/european-higher-education-area>

ec.europa.eu: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/proj\\_stp24/default/table?lang=en&category=proj.proj\\_23n](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/proj_stp24/default/table?lang=en&category=proj.proj_23n)

ec.europa.eu2: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/proj\\_23np/default/table?lang=en&category=proj.proj\\_23n](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/proj_23np/default/table?lang=en&category=proj.proj_23n)

education.ec.europa.eu: <https://education.ec.europa.eu/hu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

education.ec.europa.eu2: <https://education.ec.europa.eu/hu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>

eurostat: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_lfse\\_o3\\_\\_custom\\_14032949/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_o3__custom_14032949/default/table?lang=en)

insidetrack.org: <https://www.insidetrack.org/blog/10-higher-ed-trends-to-watch-in-2024>

ksh.hu: <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/nepmozgalom/a-nepesegszamot-alakito-tenyezok>

ksh.hu2: <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/nepesedesi-vilagnap-2023/index.html>

oecd.org: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

### 3.7. További ajánlott olvasmányok

- Deem, R. – Hillyard, S. – Reed, M. – Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford University Press.
- Dén-Nagy I. – Király G. (2023). Akciótanulás a felsőoktatásban. In: *Alkalmazott kutatással a gazdasági és társadalmi hatásért*. Budapest, Budapesti Gazdasági Egyetem. pp. 59-67. [https://doi.org/10.29180/978-615-6342-74-4\\_6](https://doi.org/10.29180/978-615-6342-74-4_6)
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *European universities – A key pillar of the European education area*, Publications Office of the European Union, 2024, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/521265>
- Géring, Z. – Tamássy R. – Király G. (szerk.). (2024). *Az üzleti oktatás jövője*. Budapest, Budapesti Gazdasági Egyetem. <https://doi.org/10.29180/978-615-6342-82-9>
- Géring, Z. (szerk.) (2024). *Digitalizáció a felsőoktatásban. FHERC Tanulmánykötetek I.* Budapest, Budapesti Gazdasági Egyetem. <https://doi.org/10.29180/978-615-6342-88-1>



## 4. A SZABÁLYOZÁSI KÖRNYEZET

RÓNAY ZOLTÁN

Ebben a fejezetben áttekintést nyújtunk a felsőoktatási intézményeket körülvevő és működésüket meghatározó szabályozási környezetről. Első lépésben e szabályozási környezet elemeit, forrásait, az egyes elemek egymáshoz való viszonyát mutatjuk be. Ezt követően a jogrendszer különböző szintjeinek a felsőoktatási intézményekre vonatkozó szabályozását tekintjük át. Ennek keretében ismertetjük a legfontosabb nemzetközi egyezmények, majd a nemzeti jogalkotás releváns elemeit az Alaptörvénytől a nemzeti felsőoktatási törvényen át a rendeleti szintig. Végezetül bepillantunk az intézményi szintű szabályozásba is – elsősorban a jogszabályban előírt szabályozási tárgyakat számbavéve. A fejezet végül néhány szabályzatalkotási technikával, tanáccsal zárul.

A felsőoktatási intézmények jogi személyek, azaz jogokat szerezhetnek és kötelezettségek terhelhetik őket. Működésük során interakcióba lépnek más személyekkel (természetes személyekkel, azaz emberekkel és jogi személyekkel egyaránt) és ezek az aktusok kölcsönösen kihatnak egymás jogaira. Mindez az évszázadok során egyre jelentősebb társadalmi hatással bírt, és ahogy az egyetemek szerepe és száma nőtt, az állam szabályozási igénye is megjelent, amely ágazati jogszabályok megalkotásához vezetett. A felsőoktatás ezt követően lezajlott expanziója társadalmi szerepének, súlyának növekedésével is járt, amely egyre bonyolultabb szabályozási közegehez vezetett. Ebben a korábbi működési mechanizmusok sem tudtak már hatékonyan érvényesülni.

Habár az egyetemjárás (*peregrináció*) mindig is az egyetemi működés része volt, a nagy volumenű nemzetköziesedés – tehát nem csupán oktatók és hallgatók mobilitása, hanem a határokon átnyúló együttműködések, projektek stb. – jóval később indult meg. Mindez szükségessé tette, hogy bizonyos kereteket, elveket nemzetközi szinten határozzanak meg. Ez az addig alapvetően nemzeti és intézményi szinten lévő szabályozás mellett tovább növelte a rendszerszabályozási környezet komplexitását. Ebből adódóan, noha a működés, a belső viszonyrendszer szabályozása a kezdetektől intézményi szinten is jelen volt, az egyre komplexebbé váló nemzeti és nemzetközi jogi környezet a saját jogú szabályalkotást is bonyolultabbá tette.

**Kívülről és belülről is szabályozott szervezet**

## 4.1. A jogrendszer fogalma, elemei és a magyar jogrendszer

Annak érdekében, hogy a fentebb ismertetett komplex szabályozási környezetet részleteiben megérthessük, szükséges tisztázni a legfontosabb jogi alapfogalmakat. Mindenek előtt azonban érdemes röviden áttekintenünk a jog kialakulásához vezető utat, mert ennek ismeretében jobban megvilágítható az egyes fogalmak, illetve szabályozási funkciók szerepe és sajátosságai.

### A jog kialakulása

A közös elvek mentén való együttélés és együttműködés már az emberiség korai szakaszában az ősközösség idején megjelent. Számos elv, amely a nevelés és szocializáció útján öröklődött generációról generációra a mai napig megmaradt. Ezek olyan íratlan szabályok, amelyek társadalomszervező erővel bírnak és amelyeket a legtöbb esetben önkéntelenül is követünk. Ezek a szabályok, amelyeket normaként, morálként vagy erkölcsként definiálunk. Ha valaki ezeket megszegi, a közösség nem formális úton alkalmaz szankciót, egyszerűen kiveti magából a normasértőt. A korai társadalom fejlődésével, az egyes csoportok számának növekedésével kialakult az a közösségi igény, hogy a legfontosabb normákat lejegyezzék és azok megsértőit a közösség maga – immár formalizált eljárással – számonkérje és szankcionálja. Idővel a csoportméret akkorává duzzadt, amely a közösségtől fokozatosan elkülönülő vezetést-irányítást generált és idővel kialakult az állam. A jobbára egyszemélyi vezető átvette e szabályokat, de a változás két irányban is drámai volt. Egyrészt a szabályozás elszakadt a közösségtől és noha sok tekintetben a korábbi normákra épült, azok a hatalmi igények függvényében átalakultak, kiegészültek, valamint az állam által – akár erőszak útján is – kikényszeríthetővé váltak. Másrészt az állam a közösség igényeitől függetlenül vagy akár azokkal szemben is képes volt jogszabályokat alkotni (Peschka 1980, Hagen, 2007, Mezey 2014, Hársfai 2015, Józsa 2015, Rónay 2019).

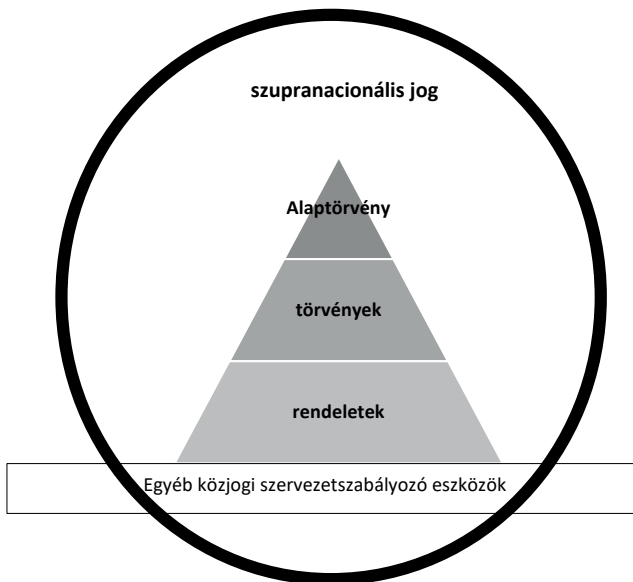
A jogfejlődés három szakasza kapcsán fontos rámutatni, hogy az erkölcsi, a közösség által formalizált és a jogi normák nem egymást váltva, hanem az újabb szakaszba lépve egymással párhuzamosan léteztek és léteznek. Az, hogy az erkölcsi normák a mai napig megmaradtak, nem igényel különösebb magyarázatot. Az erkölcsi normákon alapuló közösségi szabályozás is megtalálható, elsősorban különféle professziókat művelők körében, ezeket *szakmai etikai szabályok*ként azonosíthatjuk. Ez az egyetemek számára kulcsfontosságú; elég csak a kutatásetikai normákra és azok következményeire gondolni. Az állam jogalkotó funkciója pedig a mai napig fennmaradt, az autoriter államokban különösen észrevehető a történeti előzmény, a demokratikus államokban mindezt a népfelsgtől érkező felhatalmazás és a hatalmi

visszaéléseket korlátozó mechanizmusok (vö. jogállam, fékek és ellen-súlyok), illetve a hatalom leválthatósága tompítja. E viszonyrendszer sajátossága, hogy az egyes normák (elsősorban az erkölcsi és a jogi) nem mindig esnek egybe, gyakran ellentmondás van köztük, amely komoly dilemmákhoz vezethet (Haakonssen 1996, Mezey 2014).

A társadalmi fejlődéssel párhuzamosan a szabályozási tárgykörök és a szabályozás módja is összetettebbé vált, a hatalmi ágak elválasztása (ennek keretében a törvényhozó és végrehajtó hatalom elkülönítése) a jogrendszer differenciálódásához vezetett. A jogtudomány a jogrendszer tagozódását vertikális és horizontális módon ábrázolja. Előbbi a jogrendszer hierarchikus felépítését foglalja magában, utóbbi a jogalanyok egymáshoz való viszonyát értelmezi.

A jogszabályi hierarchia hagyományosan a nemzeti jogszabályok között áll fenn, azonban a nemzetközi jogi intézmények számának és jelentőségének gyarapodásával megjelenik a szupranacionális szint, amely akár olyan közvetlenül alkalmazandó és érvényesítendő jogi normákat is jelenthet, amelyek megalkotásában a nemzeti jogalkotás semmilyen módon nem működött közre (lásd az EU jogi normáit).

#### 4.1. ábra: A jogrendszer vertikális tagozódása, a jogszabályi hierarchia



Forrás: saját szerkesztés

Amint látható, a szupranacionális jog körbe öleli a nemzeti jogrendszert, amely azzal nem lehet ellentétes. A nemzetközi jogi normákat – Magyarország mint uniós tagállam esetében – két nagy jogforrás alkotja:

**Szupranacionális jog**

- a nemzetközi egyezmények és
- az EU joga.

A felsőoktatás esetében mindkettőnek jelentősége van. Az egyezmények gyakran csak áttételesen befolyásolják a nemzeti felsőoktatást, de bizonyos esetekben közvetlenül is kihatnak arra: pl. a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv (CRPD, kihirdette a 2007. évi XCII. törvény) 25. cikk 5. pontja kifejezetten deklarálja, hogy *a részes államok biztosítják, hogy a fogyatékossgal élő személyek hátrányos megkülönböztetés nélkül és másokkal azonos alapon férnek hozzá az általános felsőfokú oktatáshoz*. Egy nemzetközi egyezmény két lépésön keresztül válik a nemzeti jogrend részévé: az adott állam képviselői aláírják azt, majd jellemzően az országgyűlés, ritkább esetben a kormány jogi aktusával (a nemzetközi egyezményt kihirdető törvény vagy kormányrendelet útján) ratifikálják azt, amint ezt az előbbieken említett CRPD egyezménynél is láthattuk. Amennyiben a ratifikáció elmarad, az adott egyezmény nem köti az államot, nem válik a jogrend részévé. Nyilvánvalóan a nemzeti szintű jogalkotás nem lehet ellentétes az egyezménnyel, az a ratifikáló jogszabállyal nem módosítható, tehát a nemzeti jogszabályokat kell ahhoz igazítani. Ha ezt egy állam nem kívánja megtenni, akkor nem ratifikálja az adott egyezményt (amint azt tette az Egyesült Államok a gyermekjogi egyezménnyel vagy Magyarország az ún. Isztambuli egyezménnyel) vagy ha utóbb kíván azzal szembe menni, fel is mondhatja azt. A nemzetközi egyezmények általában a részes államok számára állapítanak meg kötelezettséget, amely gyakran nemzeti szintű szabályok megalkotásában ölt testet (pl. a gyermekvédelmi törvény a gyermekjogi egyezmény alapján).

Az EU joga azonban a társulási szerződés aláírását követően elsőbbséget élvez a nemzeti jogszabályokkal szemben, ami azt jelenti, hogy ütközés esetén az EU jog alkalmazandó (elsőbbség). Másrészt közvetlen érvényességgel bír, azaz nincs szükség belső aktusra. Végül fontos különbség ezen normák közvetlen érvényesíthetősége és alkalmazhatósága: azokra közvetlenül lehet hivatkozni a nemzeti bíróság előtt, mert alanyi jogot érint. Tehát nem csupán az államok számára keletkeztet kötelezettséget, hanem az EU polgáira is közvetlenül állapít meg szabályozást. Ez jól látható az Európai Unió Alapjogi Chartája esetében, amelynek 13. cikke a művészet és a tudomány szabadsága cím alatt kimondja, hogy *a művészet és a tudományos kutatás szabad, illetve, hogy a tudományos élet szabadságát tiszteletben kell tartani*. Ez a jog nem csupán jogalkotásra kötelezi a tagállamokat, de megsértése esetében nemzeti és uniós bíróság előtt is kérhető jogorvoslat erre hivatkozással.



A magyar jogszabályi hierarchia csúcsán az Alaptörvény foglal helyet. Az Alaptörvény az alkotmány funkcióját betöltve – elvben – kettős célt szolgál:

- megadja az állam és legfontosabb közjogi intézményei szabályozási kereteit;
- katalógusba foglalja az állampolgárok alapvető jogait és megteremti azok garanciáit (pl. a X. cikkben a tudományos kutatás és a művészeti alkotás szabadsága tekintetében). Ez utóbbi kapcsán számos, nemzetközi összehasonlításban unikális megoldással találkozhatunk, amelyek egy része épp a felsőoktatást érinti: a X. cikk (3) bekezdése ugyanis az állami intézmények működési szabadságának egyfajta, kormány általi korlátozhatóságát biztosítja, de ezekre majd az adott téma tárgyalásakor térünk ki.

Az Alaptörvény elfogadásához és módosításához az Országgyűlés valamennyi tagjának kétharmados többsége szükséges.

Nyilvánvaló, hogy egyetlen alkotmány-szerű jogszabály nem tudja sem az állam működésének minden részletét, sem az alapjogok gyakorlásának és azok garanciáinak minden elemét szabályozni. Ezért azokat törvényben kell rögzíteni. Magyarországon törvényt csak az Országgyűlés alkothat, azonban különleges jogrend (pl. veszélyhelyzet) idején a Kormány akár törvényi szabályozási tárgykörben is alkothat rendeletet.

Egyes törvények sarkalatosnak minősülnek, azaz elfogadásuk és módosításuk a jelenlévő országgyűlési képviselők kétharmadának egybehangzó szavazatával lehetséges. Azokat a tárgyköröket, amelyek sarkalatos törvénnyel szabályozhatók az Alaptörvény sorolja fel, illetve az adott törvény magát minősíti e tárgykörbe tartozónak. Érdekes, hogy nem feltétlenül az alapvető jogokat szabályozó törvények sarkalatosak, hanem egyfajta nem teljesen világos logika mentén kiválasztott témák kerültek ebbe a körbe. E kör megfogalmazása kellően tág ahhoz, hogy bizonyos törvények sarkalatosnak, mások egyszerű többséget (a jelenlévő képviselők több, mint fele) igénylőnek minősülhessenek. Így fordulhat elő, hogy a felsőoktatásról szóló törvény (jelenleg a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény, a továbbiakban: Nftv.) nem sarkalatos, de az ún. KEKVA törvény (a közfeladatot ellátó közérdekű vagyongazdálkodási alapítványokról szóló 2021. évi IX. törvény) igen.

A törvények végrehajtásáért a végrehajtó hatalom, a Kormány felel. A végrehajtás maga is igényel szabályozást, amely a rendeletek révén valósul meg. A törvényekhez egy vagy több ún. végrehajtási rendelet kapcsolódik, amelyek – különösen a fő, ágazati végrehajtást szabályo-

zók – közkeletű rövidítése a Vhr. Lásd pl. az Nftv. egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendeletet. Ezek kormányrendeletek, amelyek eligazítást adnak egy adott törvény gyakorlati megvalósításához. Bizonyos technikai kérdések szabályozása miniszteri rendeletekkel történik. Ilyen például a szaklétesítési jogszabály, a felsőoktatásban szerzhető képesítések jegyzékéről és az új képzések létesítéséről szóló 65/2021. (XII. 29.) ITM rendelet.

A kormányrendelet és a miniszteri rendelet egy szinten áll, köztük nincs hierarchikus viszony, ellentmondásmentességük a jogbiztonság elvéből következik (kellene, hogy következzen). Rendeletalkotásra mások is rendelkeznek hatáskörrel, azonban jelen témánk szempontjából ezeknek különösebb jelentősége nincs.

#### Határozat

A jogalkotási törvény alapján nem jogszabályként, de belső norma-ként bizonyos szervek (pl. az Országgyűlés, a Kormány) úgynevezett közjogi szervezetszabályozó eszközöket alkothatnak (normatív utasítás és határozat). Előbbi az adott szabályozó szervezet saját szervezetét és működését, tevékenységét, valamint cselekvési programját meghatározó aktus. Például az Országgyűlés 6/2016. (IV. 5.) OGY határozata a Magyar Felsőoktatás Napjáról *felhívja az intézményeket, szervezeteket és a közmédiát, egyúttal felkéri a polgárokat, hogy a nemzetünk szerves részét alkotó felsőoktatás támogatásának egy kiemelt napot szenteljenek, és 2017. szeptember 1. napjától kezdve ezt a napot közösen, méltó keretek között ünnepeljék meg.* Utóbbi az annak kiadására jogosult vezetése, az irányítása vagy a felügyelete alá tartozó szervek, hivatalok szervezetének és működésének, valamint tevékenységének szabályozására, az adott szerv állományába tartozó személyekre kötelezően adja ki. Jó példa erre a 25/2023. (IX. 22.) BM utasítás az Oktatási Hivatal Szervezeti és Működési Szabályzatáról. A felsőoktatásban különösen fontosak a különböző kormányhatározatok. Lásd pl. 1413/2021. (VI. 30.) Korm. határozat egyes felsőoktatási intézmények és egyes közfeladatot ellátó közérdekű alapítványok működéséhez szükséges feltételek és forrás biztosításáról, 1414/2021. (VI. 30.) Korm. határozat az Eszterházy Károly Egyetem fenntartóváltásáról és az Eszterházy Károly Egyetem működéséhez szükséges feltételek és forrás biztosításáról.

A jogrendszer egy másik tagozódása az ún. horizontális vagy más néven jogági tagozódás. Alapvetően két jogágot szokás elkülöníteni: a közjogot és a magánjogot.

Az előbbi szükséges szereplője az állam, és ebből adódóan e jogviszonyok jellemzője az alá-fölé rendeltség, az állam felsőbbbségével. Az ide tartozó jogszabály vagy az állam működését szabályozza vagy a szabályozott életviszonyokban az állam mint irányító vesz részt. Ide tartoznak az alkotmányjogi, közigazgatási, büntetőjogi és pénzügyi jogi (adókat, államháztartást, költségvetést érintő) jogszabályok, vala-

mint újabban a közjogi munkajog (szolgálati viszonyok), amelyek a felsőoktatási intézményekre fenntartó nélkül hatályosak (pl. Alaptörvény, általános közigazgatási rendtartásról szóló törvény, amely nem csupán a nyilvántartásbavételi hatósági eljárások, de a hallgatók intézményen belüli jogorvoslati eljárásai során is alkalmazandó). Jól látszik ezekben az állam hierarchikus felsőbbbsége és kényszerítő ereje.

A magánjogi jogviszonyokban egymás mellé rendelet szereplők interakciói valósulnak meg. Ezekben is jogszerű lehet az állam, ekkor azonban csak magánjogi szereplőként. Ez okoz néha némi zavart, amikor az állam magánjogi jogviszonyokat közjogi eszközökkel alakít át a saját érdekében. A magánjog területére tartozik pl. a polgári jog (tulajdonjog, szerződési jog, öröklés, személyiségi jogok, cégjog, családjog), amelyeknek az utolsót leszámítva a felsőoktatási intézmények is alanyai lehetnek, hiszen szerződéseket köthetnek, tulajdonolhatnak, a jóhírnevük védendő, és gazdasági társaságokat is alapíthatnak, azokban részt vehetnek. Az pedig szintén triviális, hogy az ugyancsak e körbe tartozó magánmunkajog (a munka törvénykönyve, közalkalmazotti jog szerint foglalkoztatottak) keretében munkáltatói jogokat gyakorolnak. E körbe tartozik még a szociális és a társadalombiztosítási jog is.

Vannak azonban olyan szabályozási területek, amelyek vagy komplexitásuk vagy jogalkotói „bravúr” folytán mindkét jogág sajátosságait felmutatják. (Utóbbit láthatjuk az egészségügyi szolgálati vagy a köznevelési foglalkoztatási jogviszonyoknál, amelyek ugyan magánmunkajog-jellegűek, de több elemükben közjogias jelleget öltenek.) A mindkét jogág jegyeit viselő jogterületeket vegyes szakjogágnak vagy keresztülfekvő jogágnak hívjuk (Visegrády 2003, Kocsis 2011, Szabó 2012). Természeténél fogva ide soroljuk a felsőoktatás szabályrendszerét is, amelynek természetét a következőkben részletesen bemutatjuk.

## **4.2. Közvetetten és közvetlenül ható szabályozás**

Ahogy azt korábban jeleztük, a felsőoktatási intézmények jogi személyként jogszabályok által szabályozott jogviszonyok alanyai, azaz jogokat szerezhetnek és kötelezettségek terhelhetik őket. Ezen interakciók során nem csupán a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatba kerülő jogalanyok (emberek, jogi személyiséggel rendelkező szervezetek) száma jelentős, hanem azok nagymértékű diverzifikációja is. Lehetnek ezek kiskorú jelentkezők, hallgatók, alkalmazottak, államigazgatási szervek, civil szervezetek, cégek, ráadásul a gyakran határon átnyúló jogviszonyokból adódóan mindez a nemzetközi térben valósul meg. Ez értelemszerűen azt jelenti, hogy számos olyan jogviszony keletke-

zik, amely nem felsőoktatás-, azaz ágazatspecifikus, hanem bármely jogalany esetében létrejöhetne, ezért a szabályozás sem feltétlenül a felsőoktatásra szabott.

**Közvetetten  
ható  
szabályozás**

Az ezen jogviszonyokra vonatkozó jogszabályok értelemszerűen hatályosak a felsőoktatási intézményekre is. Vegyünk egy példát erre! Adott egyetem szerződést kíván kötni sportlétesítményüzemeltetésre. Ebben az esetben ugyanazok a szabályok vonatkoznak rá, mintha mondjuk egy magántulajdonban álló nagyvállalat lenne a megrendelő. Még abban az esetben sincs jelentős különbség, ha az adott egyetem közbeszerzési eljárásban ajánlatkérésre kötelezett, hiszen ez nem felsőoktatási intézményi státuszából, hanem a fenntartó személyéből (pl. állami intézmény) és költségvetési szerve jogállásából következik, amely sok más szervezetre (bármely állami szerve) is azonos jogkövetkezményekkel jár.

**Általános és  
ágazati különös  
szabály**

Vannak esetek, amelyek annyiban térnek el az előbbi példában említettől, hogy a szabályozás egyes elemeiben az általánoshoz képest felsőoktatás-specifikus szabályra van szükség. Tipikusan ilyenek a foglalkoztatási szabályok. Ebben az esetben pl. a munka törvénykönyve (jelenleg a 2012. évi I. törvény, a továbbiakban: Mt.) az általános szabály, de az ágazati törvény, az Nftv. is tartalmaz foglalkoztatásra vonatkozó ún. különös szabályokat. Ebben az esetben az Nftv. kifejezetten utal az általános-különös szabály viszonyára, jelezve, hogy a munkatörvénykönyvét az Nftv.-ben foglalt eltérésekkel kell alkalmazni. A foglalkoztatás tekintetében érdemes megjegyezni, hogy az állami felsőoktatási intézmények esetében még bonyolultabb a szabályozás, hiszen ott első lépésben a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvényt (1992. évi XXXIII. törvény, a továbbiakban: Kjt.), majd annak háttérjogszabályaként az Mt.-t kell alkalmazni az Nftv.-ben foglalt eltérésekkel. További csavar, hogy a szintén ágazati sajátosságot jelentő egyetemi oktatói bértáblát viszont nem az Nftv., hanem a Kjt. tartalmazza. Azaz bizonyos esetekben az ágazati különös szabály nem az ágazati törvényben, hanem az általános jogszabályban található.

Az, hogy a jogalkotó milyen kodifikációs megoldást választ, kizárólag rajta múlik. A foglalkoztatás példájánál maradva, a rendszerváltást követő két évtizedben – a különböző szolgálati szabályokat (fegyveres erők tagjai, igazságügyben dolgozók, úgymint bírák, ügyészek, egyéb alkalmazottak) nem számítva – három jelentős foglalkoztatási szabály volt hatályban: a munka törvénykönyve és az ahhoz szorosan kapcsolódó, azt háttérjogszabályként alkalmazni rendelő közalkalmazottak jogállásáról szóló, valamint a köztisztviselőkre vonatkozó törvény. A közszféra nem államigazgatási szektorában foglalkoztatott, jellemzően a közszolgáltatások számos ágazatában dolgozó alkalmazottakra egységesen a Kjt. volt hatályos. Az ágazati sajátosságok miatt

az ágazati törvények, illetve gyakran azok felhatalmazása alapján végrehajtási rendeletek garmadájának különös szabályaira volt szükség. 2010 után ezzel részben szakítva a kormányzat elkezdett ágazatspecifikus (sőt gyakran még azon belüli) foglalkoztatási törvényeket alkotni, amelyek közül közismert az egészségügyi szolgálati jogviszonyról szóló 2020. évi C. törvény, illetve a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény, amelyek gyakran szövegazonosan rendelkeznek az Mt.-vel, a Kjt.-vel, sőt néha egymással is. Ezeket a törvényeket azért is indokolt említenünk, mert a felsőoktatási intézmények által fenntartott egészségügyi szolgáltató vagy köznevelési intézmények alkalmazottaira is hatályosak, sőt a keresztbe foglalkoztatás következtében (ti. egyetemi alkalmazott lehet a fenntartott intézményben is alkalmazott és viszont) magának a felsőoktatási intézménynek közvetlenül is alkalmaznia kell őket.

Egyébként érdemes megjegyezni, hogy a foglalkoztatás különös szabályainak részben rendeletben történő rögzítése épp a felsőoktatás esetében még megmaradt, lásd a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény felsőoktatásban való végrehajtásáról és a felsőoktatási intézményben való foglalkoztatás egyes kérdéseiről szóló 395/2015. (XII. 12.) Korm. rendeletet.

Természetesen számos olyan kérdés, szabályozási tárgy merül fel egy ágazat működése, működtetése során, amely sajátos és részletes jogi szabályozást tesz szükségessé. Ezeket hívjuk ágazati törvényeknek. Az ágazati törvények nagyon gyakran az alkotmányos szinten, azaz az Alaptörvényben rögzített alapjog gyakorlásának kereteit és részleteit rögzítik. Az Nftv. például a tanítás-tanulás alapjogának elsőfokon történő gyakorlását szabályozza. Részben ebből adódóan olyan szabályokat is tartalmaz, amelyeket semelyik másik jogszabály. Ezek tehát közvetlenül az adott ágazatra, jelen esetben a felsőoktatásra vonatkoznak, abban hatnak. Azaz míg a közvetetten ható jogszabályok esetében az adott élethelyzet, jogviszony, vagy annak az adott ágazatra adaptált mivolta eredményezi az adott jogszabály alkalmazandóságát, addig az ágazati jogszabály kifejezetten és megkerülhetetlenül alkalmazandó.

Mindez jól érthető, ha egymás mellé állítjuk a Ptk. és az Nftv. személyi és tárgyi hatályára vonatkozó rendelkezéseket. Azaz azokat a szabályokat, amelyek meghatározzák, hogy kikre és milyen szabályozási tárgykörre vonatkozik a törvényi hatály:

- Ptk. 1:1. § E törvény a mellérendeltség és egyenjogúság elve szerint szabályozza a személyek alapvető vagyoni és személyi viszonyait – azaz *bármely személy bármilyen* alapvető vagyoni és személyi viszonyát

**Közvetlenül  
ható  
szabályozás**

- Nftv. I. § (2) bek.: E törvény hatálya kiterjed a felsőoktatás tevékenységében és irányításában részt vevő valamennyi személyre, szervezetre, valamint a magyar felsőoktatási intézményeknek a Magyarország területén kívül folytatott felsőoktatási tevékenységére – azaz mindenkire, *aki a felsőoktatásban közreműködik és minden felsőoktatási tevékenységre.*

**Lex specialis  
derogat legi  
generali**

Ahogy azt fent bemutattuk, az ágazati szabály gyakran maga utal az általános rendelkezésektől való eltérésre. Gyakran azonban nincs ilyen rendelkezés, kérdés, hogy mi a teendő akkor, ha az ágazati szabály az általánossal ellentétesen rendelkezik. Ilyenkor abból indokolt kiindulni, hogy az ágazati szabályozás a sajátosságából fakadóan mindig különös szabályként viselkedik. Azaz az általános és a különös szabály összeütközésének lehetünk tanúi. Ennek feloldására a klasszikus jogszabályértelmezési elv van segítségünkre, miszerint a különös lerontja az általánost („lex specialis derogat legi generali”), azaz kifejezett rendelkezés hiányában is az ágazati különös szabály megelőzi az általánost. Értelemszerűen ezt csak azonos szintű jogszabályok ütközése esetén kell alkalmazni, hiszen ahogy azt az előző alfejezetben bemutattuk, a jogszabályi hierarchiában feljebb álló jogszabály mindig elsőbbséget élvez az alacsonyabb szintűvel szemben.

A fentiekben bemutatott példák a nemzeti jogrendszerre vonatkoznak, de az általános-különös (és így értelemszerűen a közvetetten és közvetlenül ható) szabály kérdésköre, a nemzetközi szinten is felmerül, noha kifejezetten felsőoktatási tárgyú szabályozást elvéve találunk, a szupranacionális jog alapvetően közvetetten ható jogi normák összessége.

### **4.3. A szupranacionális szabályozás**

Noha a felsőoktatással számos nemzetközi dokumentum foglalkozik, európai és EU-s szinten államok, szervezetek adnak ki különböző közös nyilatkozatokat (gondoljunk csak a Bolognai Nyilatkozatra vagy a Magna Charta Universitatumra) ezek nem jogszabályok és ezért nem képezik a szupranacionális szabályozás részét sem. Ennek ellenére bizonyos dokumentumok az EU bíróságának ítélkezési gyakorlatában megjelennek hivatkozási alapként (Bartha 2016). A korábban írtakkal összhangban az alábbiakban kizárólag azokat a legfőbb egyezményeket tekintjük át, amelyek az ún. részes (tehát aláíró) államok széles körének egyetértése mellett születtek meg. Az ilyen ún. multilaterális egyezmények teljeskörű áttekintésére itt nincs lehetőség, az nem is indokolt, csak a legjelentősebbekre térünk ki. Ugyancsak mellőzzük a

bilaterális egyezményeket. Annak ellenére, hogy hazánknak pl. a diploma elvivalencia tárgyában számos országgal van megállapodása, pl. Ausztriával, a Német Szövetségi Köztársasággal és a Spanyol Királysággal (Hudák – Gellérné 2003). A jelen alfejezetben külön tárgyaljuk az EU szabályrendszerét, noha annak dokumentumai is rendkívül szűkszavúak a felsőoktatással kapcsolatban.

Mindennek az az oka, hogy a felsőoktatás – ahogy az oktatás általában is – alapvetően nemzeti hatáskör, azaz az adott államnak széleskörű szabályozási jogosítványai vannak (lásd Pranevičienė – Pūraitė 2010). Ennek a nemzetközi szabályok a kereteit adják – leginkább alapjogi szempontból. A nemzetközi egyezmények másik célja a felsőoktatási együttműködések elősegítése. Amint azonban már említettük, a nemzetközi egyezmények – szemben az EU jogszabályaival – elsősorban a részes államok kormányai számára teremtenek nemzeti szabályozási kötelezettségeket, így azoknak a polgárokra is hatályos rendelkezéseit már a hazai jogszabályokban találjuk.

#### **4.3.1. Főbb nemzetközi egyezmények**

Az oktatás (felsőoktatást) meghatározó nemzetközi jogi dokumentumok sorát indokolt az ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatával kezdeni, hiszen az egyrészt az emberi jogok nemzetközi szintű első jogi szabályozó dokumentumaként elsőként rögzítette az oktatáshoz való jogot alapvető és garantálandó emberi jogként (Kiss 2017), másrészt noha „formailag nem teremt nemzetközi kötelezettséget, valójában azonban az érvényes és hatályos nemzetközi jog része” és „a legtöbb későbbi nemzetközi emberi jogi dokumentum egyfajta zsinórmértékként tekint, illetve hivatkozik rá” (Tóth 2017:5). Számunkra a 18. és a 26. cikk releváns, amely egyrészt a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságához való jog keretében deklarálja a vallás, illetve meggyőződés egyéni és együttes kifejezésre juttatásának jogát a nyilvánosság előtt – ideértve az oktatást is. Másrészt rögzíti, hogy felsőoktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosításának kötelezettségét az adott személy érdeméhez képest.

A fenti jogtechnikai sajátosság, hogy ti. a közös nyilatkozat valódi ratifikáció nélkül vált a nemzetközi jog részévé azt eredményezheti, hogy számos nemzetközi jogi dokumentum szinte szó szerint megismétli ezeket a tételeket.

Az 1976. évi 8. törvényerejű rendelettel kihirdetett, Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (ICCPR) tartalmilag egyezően rendelkezik, de az indoktrináció tilalom szempontjából fontos kiegészítéssel, miszerint senkit sem lehet olyan kényszernek alávetni, amely csorbítaná azt a szabadságát, hogy saját vallása

**ENSZ Emberi  
Jogok  
Egyetemes  
Nyilatkozata**

**Polgári és  
Politikai Jogok  
Nemzetközi  
Egyezség-  
okmánya**



vagy meggyőződése legyen, vagy hogy ilyent elfogadjon (ICCPR 18. cikk 2. pont)

**Gazdasági,  
Szociális és  
Kulturális Jogok  
Nemzetközi  
Egyezség-  
okmánya**

Az 1976. évi 9. törvényerejű rendelettel kihirdetett Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (ICESCR) már tartalmi keretekre is kitér (ICESCR 13. cikk 1., 2. c) és 4. pont):

- egyrészt általánossá teszi a művelődéshez való jogot, amelynek fő céljaként az emberi személyiség és az emberi méltóság érzetének teljes kifejlesztését, az emberi jogok és alapvető szabadságok iránti tisztelet megerősítését tűzi ki,
- másrészt e jog teljes megvalósítása érdekében előírja a felsőoktatás teljesen egyenlő feltételekkel a képesség alapján mindenki számára hozzáférhetővé tételét, különösen az ingyenes oktatás fokozatos bevezetése útján,
- végül elismeri az egyéneknek és jogi személyeknek a jogát oktatási intézmények létesítésére a ICESCR szerinti és az állam alkotta feltételek teljesítése esetén.

**Emberi Jogok  
Európai  
Egyezménye**

Az ICESCR fontos további vívmánya a tudományos szabadság deklarálása, mert egyrészt rögzíti, hogy a tudományos alkotások szerzőit erkölcsi és anyagi szempontból védelem illeti meg, illetve a részes államok kötelezettsége a tudomány megőrzése, fejlesztése és terjesztése, a tudományos kutató és alkotó tevékenységhez nélkülözhetetlen szabadság tiszteletben tartása és a tudomány területén történő nemzetközi kapcsolatok és együttműködés előmozdításából és fejlesztéséből származó előnyök elismerése (ICESCR 15. Cikk), amely utóbbi bizonyos tekintetben a felsőoktatás nemzetköziesítése nemzetközi jogi garanciája is.

Az ICESCR-hez képest meglepően visszafogottabb az 1993. évi XXXI. törvénnyel kihirdetett emberi jogok és az alapvető szabadságok védelméről szóló Egyezmény (Emberi Jogok Európai Egyezménye, EJEE), amely egyrészt a gondolat-, lelkiismeret- és vallásszabadság oktatás során való biztosítását (EJEE 9. cikk), illetve az oktatáshoz való jog általános biztosításának állami kötelezettségét (EJEE Kiegészítő jegyzőkönyv) deklarálja. Érdekes, hogy ez utóbbi az állam számára az oktatás és tanítás terén vállalt feladatkörök gyakorlása során a szülők vallási és világnézeti meggyőződésével összhangban lévő oktatáshoz és tanításhoz való jog biztosítását írja elő és az oktatókról nem beszél. Azonban a 9. cikk alapján ezt a jogot már eleve deklaráltként tekinthetjük – nem az oktatási jog részeként, hanem a gondolatszabadság révén.

Ugyan a fenti jogszabályok deklarálják az oktatáshoz való általános hozzáférést, a fogyatékos emberek tekintetében indokolt volt ezt külön nemzetközi dokumentumban részletesen is kifejteni. Ezért született meg a 2007. évi XCII. törvénnyel kihirdetett, a Fogyatékos-sággal

**Fogyatékos-  
sággal élő  
személyek  
jogairól szóló  
egyezmény**



elő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv (CRPD), amely az élethosszig tartó tanulás lehetőségét hátrányos megkülönböztetés nélkül, az egyenlő esélyek alapján biztosító befogadó oktatási rendszert ír elő, beleértve megkülönböztetés nélküli és másokkal azonos alapú hozzáférést a felsőfokú oktatáshoz az ésszerű alkalmazkodás biztosítása révén (CRPD 24. cikk 1. és 5. pont).

Végül említenünk kell a nemzetköziesedés jegyében elfogadott legfrissebb egyezményt, a 2023. évi LXXXI. törvénnyel kihirdetett, a felsőoktatást érintő képesítések elismeréséről szóló globális egyezményt, amely tételes előírásokat fogalmaz meg a felsőoktatásba való bejutást lehetővé tevő képesítések, illetve maguk a felsőoktatási képesítések, továbbá a résztanulmányok és az előzetesen megszerzett tudás elismerése érdekében (IV–VI. cikk), kitérve a menekültek és a lakóhelyüket elhagyni kényszerült személyek résztanulmányainak és képesítéseinek elismerésére is (VII. cikk).

**A felsőoktatást érintő képesítések elismeréséről szóló globális egyezmény**

#### **4.3.2. Az Európai Unió szabályozása**

Ahogy azt már a korábbiakban említettük, a felsőoktatás szabályozása nemzeti hatáskör (Király 2011, Szigeti 2008). Összhangban az Európai Unió jogelődjét (Európai Gazdasági Közösség) alapító Római Szerződéssel az Európai Bizottság hivatalos tájékoztatása is ezzel áll összhangban, az EU-t inkább a tagállamok felsőoktatási együttműködése kereteként fogja fel, az EU szervek feladatát pedig a koordinációban és az együttműködések támogatásában, ösztönzésében látja (Rónay 2019). Idővel a szabályozási keretek markánsabbá váltak, részben az Európai Unió Alapjogi Chartája (2012/C 326/02) révén, részben az Uniót létrehozó Maastrichti Szerződés módosításaival.

Az Alapjogi Charta természetesen a korábban látottakhoz hasonlóan írja elő az oktatáshoz való jog biztosítását (14. cikk), azonban az első, amely az oktatók és kutatók jogait a gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadság keretein túllépve (10. cikk), direkt módon is garantálja. Az előbbi körben – valamint a korábban már említett nemzetközi jogszabályokkal tartalmilag egyezően – önálló címként hivatkozik a művészet és a tudomány szabadságára és kimondja, hogy a művészet és a tudományos kutatás szabad, illetve, hogy a tudományos élet szabadságát (az eredeti szövegben: academic freedom) tiszteletben kell tartani (13. cikk). Habár a deklaráció ebben formában nem kellően részletezett és emiatt vita forrása lehet, önmagában is jelentős lépés az akadémiai szabadság alapjogok közé emelése, amely egyfajta védelmet, de legalábbis hivatkozási jogalapot jelenthet minden oktató és kutató számára, akit jogszerűtlenül kívánnak korlátozni e tevékenysége gyakorlásában (Kováts – Rónay 2023, 2024).

**Az Európai Unió Alapjogi Chartája**

**Akadémiai szabadság**

## AZ EU ALAPJOGI CHARTA VONATKOZÓ SZABÁLYAI

### 10. cikk

A gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadság

- (1) Mindenkinek joga van a gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadsághoz. Ez a jog magában foglalja a vallás vagy a meggyőződés megváltoztatásának szabadságát, valamint a vallásnak vagy meggyőződésnek mind egyénileg, mind együttesen, mind a nyilvánosság előtt, mind a magánéletben, istentisztelet, oktatás és szertartások végzése útján való kifejezésre juttatását.
- (2) A katonai szolgálat lelkiismereti okból történő megtagadásához való jogot az e jog gyakorlását szabályozó nemzeti törvények szerint el kell ismerni.

### 13. cikk

A művészet és a tudomány szabadsága

A művészet és a tudományos kutatás szabad. A tudományos élet szabadságát tiszteletben kell tartani.

### 14. cikk

Az oktatáshoz való jog

- (1) Mindenkinek joga van az oktatáshoz, valamint a szakképzésben és a továbbképzésben való részvételhez.
- (2) Ez a jog magában foglalja a kötelező oktatásban való ingyenes részvétel lehetőségét.
- (3) Az oktatási intézmények demokratikus elvek figyelembevételével történő alapításának szabadságát, valamint a szülők azon jogát, hogy gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak, tiszteletben kell tartani az e jogok és szabadságok gyakorlását szabályozó nemzeti törvényekkel összhangban.

A Maastrichti Szerződés több irányból közelít a felsőoktatás (és a tudomány) területéhez. Egyrészt meghatározza az EU e területeken való céljait, szerepfelfogását, másrészt a vállalkozás sikerességéhez állapít meg elvárásokat a tagállamokkal szemben. Nem meglepően a legfontosabb motívum itt a fejlesztés és ebben a tagállamok közötti együttműködés ösztönzése, tevékenységük támogatása és – ez pedig jelzi az EU növekvő befolyását – kiegészítése. A fent említett visszafogottságot viszont jól tükrözi, hogy mindezt a tagállamoknak a tanítás tartalmára és az oktatási rendszerek megszervezésére, valamint kulturális és nyelvi sokszínűségére vonatkozó felelősségének teljeskörű tiszteletben tartásával teszi (126. cikk). Ezek érdekében az EU csak ajánlásokat fogalmaz meg, azonban a különféle ösztönző és támogatási mechanizmusok (mobilitási, nemzetköziesedést ösztönző, valamint kutatási, fejlesztési stb. pályázatok) folyamatosan működtetik a gépezetet a célok realizálása érdekében.

A Maastrichti Szerződés (130f. cikk) kimondja, hogy a Közösség (ti. az EU) célja a közösségi ipar tudományos és technológiai alapjainak megerősítése és nemzetközi szintű versenyképességének fokozása, valamint az e szerződés más fejezetei alapján szükségesnek ítélt kutatási tevékenységek előmozdítása. Ennek érdekében kerül sor kutatási, technológiafejlesztési és demonstrációs programok végrehajtására, amelynek központi eleme a vállalkozásokkal, kutatóközpontokkal és egyetemekkel való, illetve a közöttük lévő együttműködés előmozdítása; és mások mellett a kutatók képzésének és mobilitásának ösztönzése az EU-n belül (130g. cikk). Szorosan ehhez kapcsolódik az Európai Unió Tanácsának felhatalmazása arra, hogy - meghatározza a vállalkozások, kutatóközpontok és egyetemek részvételére vonatkozó és megállapítsa a kutatási eredmények terjesztésére vonatkozó szabályokat (130l. cikk).

Ugyan nem jogszabálynak minősül, de az EU kapcsán mindenképpen szükséges említeni az Európai Bíróság felsőoktatást érintő joggyakorlatát. Ezek ugyanis mind az EU oktatáspolitikai céljai, mind az EU-n belüli – elsősorban hallgatói – mobilitás szempontjából kiemelt szerepet töltenek be (Bartha 2016). Fontos, hogy a bíróság általában a szolgáltatások szabad áramlása irányából közelít, ahogy történt ez azokban az ügyekben, ahol az egyes tagállamok eltérő mértékű tandíjat kívántak szedni saját és más EU tagállamok polgáraitól (Rónay 2019). Ugyan hasonlóan az EU gazdasági közösségi jellegét hangsúlyozó gyakorlat figyelhető meg abban a perben hozott ítéletben is, amelyet az Európai Bizottság Magyarország ellen indított az ún. Lex CEU kapcsán (C 66/18-as számú ügy), itt azonban már megjelenik az Alapjogi Chartára és az akadémiai szabadság követelményére hivatkozás is (Kováts – Rónay 2023. 2024).

#### **4.4. A nemzeti szabályozás**

Az alábbiakban a hazai jogszabályi környezetet tekintjük át. Mint-hogy egy igen részletes, komplex és a jogok, kötelezettségek, működés számtalan elemére kiterjedő, sokrétű szabályrendszerrel van szó, ezért a teljeskörű ismertetésre nem vállalkozhatunk, hiszen egy ilyen munka önálló kötetet igényelne. A jelen fejezet leginkább abban nyújt segítséget, hogy az olvasó mely releváns témaköröket mely jogszabályokban talál, illetve bemutatja a jogszabályi hierarchia szintjén elhelyezkedő normák egymáshoz való kapcsolódásait.

**Az Alaptörvény  
felsőoktatás-  
releváns közjogi  
szervezeti  
szabályai**

#### 4.4.1. Alaptörvény

A felsőoktatás tekintetében Magyarország Alaptörvénye – összhangban annak rendeltetésével és abból következő szerkezetével – két kérdéskörben tartalmaz szabályozást. Egyrészt az állam közjogi struktúrájának és működésének kereteit szabályozó jogi dokumentumként tisztázza, hogy a felsőoktatással kapcsolatos egyes közjogi hatáskörök mely tisztségekhez vagy szervezetekhez kapcsolódnak. Így például a köztársasági elnök esetében az egyetemi rektorok és egyetemi tanárok megbízása, illetve kinevezése. Érdekes, hogy habár a főiskolai rektorok és főiskolai tanárok esetében ugyanezen jogkör gyakorlása a miniszterelnök hatásköre, azt az Alaptörvény nem tartalmazza. Természetesen az Országgyűlés törvényhozási, a Kormány és miniszterek rendeletalkotási joga is az Alaptörvényen nyugszik, amely szintén érinti a felsőoktatást, de itt a kapcsolat csak közvetett.

Az Alaptörvény másik funkciója az alapjogi katalógus. Az Alaptörvényben felsorolt alapvető jogok közül számos kapcsolódhat a felsőoktatáshoz, hiszen például a nem kizárólag természetes személyeket (ti. embert) megillető jogok alanyai lehetnek jogi személyként a felsőoktatási intézmények is (pl. tulajdonhoz való jog), illetve őket is terheli az emberek, illetve más jogi személyek jogainak tiszteletben tartásának kötelezettsége.

Az alapvető jogok közül számunkra a leginkább lényeges a közvetlenül ható X. és XI. cikk. A X. cikk egyrészt a tudományos szabadságot deklarálja, hozzákapcsolva a tudományos kutatások értékelését, amelyre a tudomány művelőit kizárólagosan feljogosítja. Egyúttal megtiltja az állam számára a tudományos igazság kérdésében való döntést. Végül pedig kimondja a felsőoktatási intézmények önállóságát a kutatás és a tanítás tartalmát, módszereit illetően. Fontos fejlemény, hogy szervezeti rendjük vonatkozásában törvényi szabályozásra utal, amely egyszerű törvényi kérdéssé redukálja a szervezeti autonómia kérdéskörét (amely semmilyen módon nem garantált alkotmányos szinten), sőt az állami egyetemek esetében (amelyek száma az Alaptörvény módosításakor még meghatározó volt) közvetlen kormányzati hatáskört biztosít a gazdálkodási autonómiával szemben, amely példátlan az EU-n belül (Rónay 2018).

A felsőoktatás intézmények oktatási tevékenységére vonatkozó szabályokhoz hasonlóan törvényi keretek között deklarált a tanítás szabadsága.

A X. cikk rendelkezéseivel kapcsolatban komoly nehézséget okoz, hogy az egyes (rész)jogok címzettjei vagy hiányoznak (tanítás szabadsága) vagy nehezen értelmezhetőek (tudomány művelői) vagy a nemzetközi gyakorlattól eltérnek (a kutatás és a tanítás tartalma, módszerei tekintetében intézmények és nem egyének) (lásd bővebben: Kováts – Rónay 2024)

**A tudomány  
szabadsága**

A X. cikk biztosítja – korlátozás nélkül – a tanulás szabadságát is, amelyhez szorosan kapcsolódik a XI. cikk művelődéshez (azaz tanulás) való jog kiterjesztett biztosítását garantáló szabályrendszere. Amint látható, ez összhangban van a nemzetközi jogi dokumentumokban foglalt törekvésekkel, elvárásokkal.

#### **AZ ALAPTÖRVÉNY KÖZVETLENÜL HATÓ SZABÁLYAI**

##### X. cikk

- (1) Magyarország biztosítja a tudományos kutatás és művészeti alkotás szabadságát, továbbá – a lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése érdekében – a tanulás, valamint törvényben meghatározott keretek között a tanítás szabadságát.
- (2) Tudományos igazság kérdésében az állam nem jogosult dönteni, tudományos kutatások értékelésére kizárólag a tudomány művelői jogosultak.
- (3) Magyarország védi a Magyar Tudományos Akadémia és a Magyar Művészeti Akadémia tudományos és művészeti szabadságát. A felsőoktatási intézmények a kutatás és a tanítás tartalmát, módszereit illetően önállóak, szervezeti rendjüket törvény szabályozza. Az állami felsőoktatási intézmények gazdálkodási rendjét törvény keretei között a Kormány határozza meg, gazdálkodásukat a Kormány felügyeli.

##### XI. cikk

- (1) Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez.
- (2) Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.
- (3) Törvény a felsőfokú oktatásban való részesülés anyagi támogatását meghatározott időtartamú olyan foglalkoztatásban való részvételhez, illetve vállalkozási tevékenység gyakorlásához kötheti, amelyet a magyar jog szabályoz.

Az Alaptörvény persze számos olyan alapvető jogot megfogalmaz, amely nem kizárólagosan kötődik a felsőoktatáshoz, de ahhoz szorosan kapcsolódik.

Az emberi élet és méltóság tisztelete például a kutatási tevékenység kapcsán bír kiemelt jelentőséggel (vö. emberekén végzett kísérletek), de a méltóság kérdésköre – mint minden emberi viszonyban – az intézményen belüli működés során is hangsúlyos, különösen az oktató-hallgató kétirányú kommunikációjában.

Ugyancsak átszövi az egyetemi működést az egyenlő bánásmód követelménye. Itt nem pusztán a diszkrimináció tilalmáról van szó, hanem akár előnyben részesítésről is. Ez élesen merül fel például olyan

**Az emberi  
élethez és  
méltósághoz  
való jog**

**Egyenlő bánásmód követelménye, esélyegyenlőség**

helyzetekben, amikor a személyek (jelentkezők, hallgatók) értékelésére kerül sor (felvételi vagy értékelő vizsga), vagy amikor mentesség adására kerül sor (pl. doktori fokozathoz szükséges nyelvi követelmények fogyatékos személyek esetében).

Feltétlenül említendő a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságához való jog (VII. cikk), amely csaknem azonos a korábban bemutatott nemzetközi jogi dokumentumok megfogalmazásával. Szorosan idekapcsolódik a véleménynyilvánítás szabadsága (IX. cikk), amelynek széleskörű mivoltára nem a szabályozás pozitív megfogalmazásából, sokkal inkább a korlátozások felől következtethetünk. A IX. cikk (4) és (5) bekezdése állítja fel e jog korlátait (az európai joggyakorlattal összhangban az emberi méltósághoz való jog, valamint a magyar nemzet, a nemzeti, etnikai, faji vagy vallási közösségek méltósága). Azaz, minden vélemény, ami e tilalmi körbe nem esik szabadon artikulálható. E két alapjogcsokor azért is fontos a felsőoktatás szempontjából, mert az elsősorban európai (uniós és egyes tagállami szintű) bírósági gyakorlatban alapvetően ezekből vezetik le az akadémiai szabadság védelmét, mivel amint láttuk, az Alapjogi Charta kivételével az nem jelenik meg önállóan (Kováts – Rónay 2024). A hazai hézagos alapjogi szabályozás miatt, ezért az oktatók-kutatók szakmai-tudományos véleménynyilvánítása ezen az alapon is élvezhet védelmet.

Végül számos olyan, minden embert megillető alapjogot tartalmaz az Alaptörvény, amely a felsőoktatásban dolgozók és tanulók felsőoktatási jogviszonyait is érinti: munkához való jog, kollektív munkajog (pl. sztrájkjog), testi és lelki egészséghez való jog, tisztességes eljárás-hoz való jog, panaszjog, gyülekezési és egyesülési jog.

#### **4.4.2. Az ágazati törvény: az Nftv.**

A felsőoktatás működésének, valamint az előzőekben bemutatott, az Alaptörvényben foglalt hatáskör- és alapjoggyakorlás kereteit az Nftv. tartalmazza. Az Nftv. a harmadik önálló felsőoktatási törvény. A demokratizálódás jegyében a rendszerváltással összefüggésben 1989-90-ben módosított, majd 1993-ig többször megváltoztatott, az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény még a teljes oktatási ágazatot átfogóan szabályozta. Az első önálló törvény az 1993-as volt, amelyet a 2005. évi követett. Ezen törvények logikája és szerkezete hasonló volt, és attól az Nftv. sem tért el jelentős mértékben. Más szempontból – elsősorban a célok, az oktatói és hallgatói jogok és kötelezettségek tekintetében, no meg a részletszabályokban már jelentősebb eltéréseket is találhatunk a három törvény között.

A hatályos törvény is igen hosszú és összetett, ráadásul már számos alkalommal módosult (2024. szeptember 1. napjával bezárólag 96 időpontban, a módosított jogszabályhelyek száma meghaladja az ezret!).

A törvény struktúrája szempontjából érdekesség, hogy az a mai napig azon az állapoton alapul, amikor az állami fenntartású intézmények voltak többségben, illetve fedték le a hallgatók zömét. Ezért az állami intézményekre vonatkozó szabályok tekintendők főszabálynak és a nem állami (magán, illetve egyházi fenntartású) intézményekre vonatkozók kivételnek, noha a gyakorlatban utóbbiak a meghatározók számosság és hallgatói létszám tekintetében. Ez különösen utóbbiak esetében okoz jogszabály alkalmazási kényelmetlenséget, hiszen folyamatosan össze kell vetni az általános és különös szabályt, gyakran a kivétel alóli kivétellel jutva el a fő szabályhoz.

#### **PÉLDA A KIVÉTEL SZABÁLYOK ALKALMAZÁSÁRA**

Az Nftv. 12. (3) bek. c) pontja szerint a szenátus fogadja el (...) az intézményfejlesztési tervet, illetve annak részeként a kutatási-fejlesztési innovációs stratégiát.

Az Nftv. 12. § (8) bek. szerint nem ruházható át egyebek mellett a (3) bekezdés c) pontja szerinti jogkör sem.

Az Nftv. 94. § (2) bek. szerint a magán felsőoktatási intézmények egyebek mellett a 12. § (8) bekezdésében foglalt rendelkezésektől a szervezeti és működési szabályzatukban eltérhetnek.

Az Nftv. 94. § (6) bek. szerint a magán felsőoktatási intézmény alapító okirata a 12. § (3) bekezdésében és a 73. § (3) bekezdésében foglaltaktól eltérően úgy is rendelkezhet, hogy a fenntartó fogadja el egyebek mellett a felsőoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzatát.

A kizárólagosságot megteremtő szabálytól a magán intézmények eltekinthetnek a szervezeti és működési szabályzatukban.

A magán intézmények fenntartója a szervezeti és működési szabályzat elfogadását az alapító okiratban magához vonhatja. Ennek keretében áttelepítheti az intézményfejlesztési terv elfogadását más testülethez (akár saját magához vagy az általa kijelölt személyhez, pl. kuratóriumi elnök) és akár teljesen kihagyhatja ebből a szenátust.

Azaz a kivételszabályok láncolata révén az állami egyetemeken kizárólagos szenátusi hatáskör teljesen törvényesen annulálható pl. az ún. modellváltó egyetemeken.

A törvény első nagyobb szerkezeti része annak célját, hatályát rögzíti. Előbbi esetében fontos, hogy kifejezetten kapcsolja az Alaptörvény X. cikk (3) bekezdése által meghatározott keretekhez. Érdekesség, hogy noha az Alaptörvény hivatkozott rendelkezése csak az állami felsőoktatási intézmények esetében teremt meg a kormányrendeleti szintű szabályozás lehetőségét, az Nftv. itt már generálisan mondja ki, hogy a felsőoktatási intézmények gazdálkodásával kapcsolatos sza-



bályokat törvény által szabott keretek között kormányrendelet határozza meg.

#### **A felsőoktatás működésének alapelvei**

E fejezet alatt szabályozza a törvény a felsőoktatás működésének alapelveit, amelynek keretei között egyrészt rögzíti azt is, hogy ki alapíthat felsőoktatási intézményt önállóan vagy más jogosulttal együttesen. Másrészt itt teremti meg a törvény a felsőoktatási intézmény, valamint annak az Nftv.-ben meghatározott szervezeti egysége jogi személyiségét.

E rendelkezések között szerepelnek a felsőoktatási intézményi alaptevékenységek, a felsőfokú végzettségi szintet biztosító képzési ciklusok (alapképzés, mesterképzés, doktori képzés) és felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzések (felsőoktatási szakképzés, szakirányú továbbképzés, részismereti képzés) szervezésének lehetősége, annak keretszabályai.

Ugyancsak az alapelvek között hívja fel a jogalkotó foglalkoztatási szabályként a munka törvénykönyvét, valamint – az állami felsőoktatási intézmény tekintetében – a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvényt és deklarálja azok háttérjogszabály jellegét.

#### **A felsőoktatási intézmények működése**

A törvény második része rendezi a felsőoktatási intézmények működését, ennek keretei között a létesítés szabályait, az állami elismerés és a működési engedély kérdéskörét. Szintén ez a rész tartalmazza az intézménytípusokat (egyetem, alkalmazott tudományok egyeteme, főiskola) és az egyes típusba besorolás feltételeit.

#### **Intézményi vezetési struktúra**

Itt szabályozza a törvény a felsőoktatási intézmény működésének alapelveit, az alapvető működési szabályokat, azok meghatározásában az intézményi hatáskört, valamint a felsőoktatási intézmény felépítését (szénátus hatásköre, összetétele, rektor hatásköre, a tisztség feltételei – állami intézményekben a kancellár hatásköre, a tisztség feltételei, konzisztórium összetétele, hatásköre).

Végül itt szabályozta a jogalkotó az egyéb intézményi szervezeti egységeket fenntartott intézményeket és az ezekkel kapcsolatos vezetői hatásköröket.

#### **A felsőoktatási képzés rendszere**

Önálló fejezet foglalkozik a felsőoktatásban folyó képzés rendszerével, a felsőfokú végzettségi szint és a szakképzettség szabályaival, a képzési és kimeneti követelmények és a képesítési keret, valamint a képzés megszervezésének módozataival, ezekben az állami (miniszteri) hatáskörökkel. Emellett a képzés formájával (munkarendjével), azaz a teljes idejű, részidős képzés, a távoktatás és a duális képzés alapszabályaival. Szükséges jelezni, hogy e tárgykörökben a törvény a minimumra szorítkozik, tág mozgásteret kínálva a kormány és/vagy miniszter jogalkotási tevékenységének.

#### **Felsőoktatási adatkezelés és információs rendszer**

A következő fejezet a felsőoktatási intézmények adatkezelésének szabályait, célját tartalmazza, ehhez kapcsolódóan részletes szabályok a törvény 3. mellékletében olvashatók: felsőoktatási intézményekben



nyilvántartott és kezelt személyes és különleges adatok, az alkalmazottak és a hallgatók adatai, az adatkezelésnek és az adattovábbításnak a felsőoktatási információs rendszer működéséhez kapcsolódó egyes kérdései és a felsőoktatási intézményfenntartója által nyilvántartott és kezelt személyes és különleges adatok. A 6. melléklet a felsőoktatási intézmény hivatalos nevének felhasználásával szervezett rendezvények szervezőiről nyilvántartott és kezelt személyes és különleges adatok körét sorolja fel. Ugyanitt rögzíti a törvény a felsőoktatási információs rendszer kereteit. Az adatvédelmi előírások a GDPR bevezetését követően még nagyobb terhet jelentenek az intézmények számára és fokozott figyelmet követelnek minden személytől, akik személyes adatokhoz jutnak vagy azokat kezelnek. Gondoljunk csak a hallgatók vizsgaeredményeire. kutatás során rögzített résztvevői személyes adatokra. És természetesen a működés során is számos adat keletkezik (hallgatói adatok a tanulmányi, munkatársi adatok a szeml- és bérügyi igazgatási területen. Az adatkezelés rendkívül speciális terület, ugyanakkor a felsőoktatás intézményi mivolt önmagában kevesebb sajátosságot eredményez (szemben pl. a különleges adatnak minősülő beteg-adatokat, amelyeket egy egészségügyi elsőoktatási intézmény nem oktatási intézményként kezel. Minthogy az adatvédelemnek külön szakirodalma van és számos kifejezetten adatkezelési kézikönyv létezik, ezért e témakört itt nem tárgyaljuk részletesebben.

A felsőoktatási intézmények működési szabályainak sorát a felsőoktatási intézmények átalakulásának és megszűnésének szabályai zárják.

A törvény következő nagy egysége a felsőoktatásban alkalmazottakra vonatkozó rendelkezéseket foglalja magában. Ennek felépítése is az általános és különös szabályok logikáját követi. Azaz elsőként a felsőoktatásban alkalmazottak körét és a foglalkoztatás általános szabályait rögzíti, köztük a munkakörökre, munkaviszonyra általánosságban vonatkozó szabályokat. Ezeket az oktatókra, kutatókra, tanári munkakörben foglalkoztatottakra vonatkozó külön szabályok követik: oktatói munkakörök, munkaköri címek, e munkakör létesítése és megszüntetése, az oktatói munkakörhöz nem kapcsolódó címek, a kutatói, majd a tanári munkakörök. E szabályok – különösen a nem oktatói munkakörökre vonatkozók igen lakonikusak. Itt a végrehajtási rendeletek sem túl részletezők, ami viszonylag tág teret ad az intézményi szabályozásnak. Ez látszólag komoly autonómiát jelent, hiszen az intézményi szabályozás kizárólagos szenátusi hatáskör, amelyben az oktatók-kutatók képviselői vannak többségben. ugyanakkor a nem állami egyetemeken – a korábban bemutatottak szerint – e szabályozás teljesen elvonható a szenátustól, a fenntartó (pl. a kuratórium) azt magához is vonhatja, amely esetben az autonómia nem érvényesül.

**Az alkalmazot-  
takra vonat-  
kozó szabályok**

E fejezet rendelkezik az oktatói feladatokat ellátó foglalkoztatottak jogairól és kötelezettségeiről, amelynek érdekessége – különösen a korábbi (1993-as és 2005-ös) törvényekkel összevetve, a felsorolt jogok szűk köre. Valamint az is szembeötlő, hogy a kutatók jogairól nem szól a törvény.

A munkabér, illetmény tekintetében egyetlen rendelkezést tartalmaz az Nftv., hogy ti. a költségvetési szervként működő felsőoktatási intézmény alkalmazottjának havi illetményét, havi rendszeres illetménypótlékát a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény szerint kell megállapítani.

#### **Vezetők**

E szakaszokat a vezetői állásokra (munkaviszony esetén) és vezetői megbízásokra (ha közalkalmazotti jogviszonyról van szó) megalkotott szabályok követik, amelyek alapvetően a vezetői megbízás létesítésének eljárásrendjét tartalmazzák. Az iménti különbségtétel nem csupán formai. A vezetői állás ugyanis önálló munkakör, a vezető „leváltása” a munkaviszony megszüntetésével történik, hiszen a vezetői munkakörben mondanak fel neki. A közalkalmazottak esetében az eredeti munkakörre épül rá a vezetői megbízás, annak visszavonása tehát nem jár feltétlenül a foglalkoztatás megszüntetésével. Csakhogy az Nftv. a vezetői állásokról külön nem rendelkezik, vezetői megbízásokról beszél – függetlenül a foglalkoztatás típusától. Ez az oktatók által betölthető állások esetében logikus, hiszen pl. a rektori, dékáni megbízás feltétele az egyetemi oktatói munkakör betöltése, amely megbízás után az oktatói munkakör általában érintetlen marad.

Az alkalmazottakra vonatkozó szabályok sorát az érdekvédelem, érdekegyeztetés törvényi alapjai zárják a Felsőoktatási, valamint az Intézményi Érdekegyeztető Tanács jogintézményének megteremtésével és minimális szabályaival.

#### **A hallgatói jogviszony létesítése**

#### **Általános hallgatói jogok és kötelezettségek**

A felsőoktatásban érintett másik személyi kör a hallgatóké. A hallgatókra vonatkozó szabályok a hallgatói jogviszony életciklusát követik, rendezve a hallgatói jogviszony keletkezését, azaz a felvétel és beiratkozás szabályait, ezek között a felsőoktatási intézménybe jelentkező, valamint a hallgatói jogviszonyban álló személyek által gyakorolható jogosultságok, hallgatói kötelezettségek rögzítésével és a gyakorlásuk, teljesítésük módjával, ezzel összefüggésben az egyes – főleg – intézményi hatáskörökkel. A hallgatók jogai között tanulmányokkal összefüggő és általánosabb jogokhoz (pl. információhoz való jog) kapcsolódnak. A kötelezettségek az intézményi szabályok és a többi egyetemi polgár (foglalkoztatottak és hallgatótársak) jogainak, különösen emberi méltóságnak tiszteletben tartására irányulnak. Itt szabályozza a törvény a hallgatói munkavégzést is. A hallgatói jogviszony életciklusának egy fontos – és a hallgatók által gyakran igénybe vett eleme a hallgatói jogviszony szünetelése és bár a törvény a vonat-

kozó alfejezet címben nem jelzi, annak szüneteltetése is, hiszen a gyakorlatban sokszor a hallgató aktív magatartása eredményezi a szünetelést.

A hallgatókat érintő következő szabályegyüttes a hallgató tanulmányainak pénzügyi kereteire vonatkozik. A törvény rendezi a költségviselés formáit, azaz a magyar állami (rész)ösztöndíjas és az önköltséges képzés szabályait. Ezzel összefüggésben egyrészt a be- és átsorolás rendjét. Azaz az Oktatási Hivatal eljárását a felvételi határozathoz kapcsolódóan, a képzés kezdetén (besorolás), illetve az állami támogatott státusz elvesztésének (nem megfelelő tanulmányi előmenetel, a rendelkezésre álló támogatott félévek kimerítése) következményét, valamint a legjobb tanulmányi eredményt elérő önköltséges hallgatók átkerülését a megüresedő állami ösztöndíjas helyekre (átsorolás). Másrészt az ún. támogatási időt, azaz a támogatott féléveket összesen és adott képzési szint vonatkozásában, voltaképpen azt, hogy meddig lehet valaki állami ösztöndíjas általában és akkor, ha regisztrált speciális szükségletű (pl. fogyatékos) hallgató. Itt rögzíti a törvény az állami ösztöndíjas státuszhoz kapcsolódó járulékos szabályokat, úgymint az ún. hallgatói nyilatkozat, ösztöndíjhoz kapcsolódó – tanulmányok ideje alatti és azok utáni (pl. adófizetés Magyarországon) – feltételeit és azok nem teljesítésének következményeit (az ösztöndíj visszafizetése).

A másik nagy szabálycsoport a hallgatói lét velejéhez, a tanulmányi kötelezettségek teljesítéséhez kapcsolódik, megteremtve a tanulmányi követelmények és a hallgatók teljesítménye értékelésének kereteit. Ezek körében a korábbinál nagyobb az intézményi mozgástér, pl. a törvény már nem tartalmaz rendelkezést a maximálisan megszerezhető elégtelenek számára. Az Nftv. itt szabályozza a mikrotanúsítvány kérdéskörét, a vendéghallgatói jogviszonyt stb. is. A tanulmányok lezárása kapcsán viszonylag részletes előírások szerepelnek a záróvizsgáról és az oklevélről. Itt írja elő a törvény a megszerezhető szakképzettségeket, tudományos fokozatokat, címeket, azok rövidítéseit, mindezek adományozásának és használatának szabályait.

Noha a bolognai rendszerben a doktori képzés az alap- és mesterképzésre épülő harmadik szint, az Nftv. mégis a tehetséggondozással együtt tárgyalja a doktori képzésre vonatkozó külön szabályokat. Előbbi körben a tehetséggondozás általános keretei mellett a tudományos diákkörökre és a szakkollégiumokra vonatkozó szabályok szerepelnek, míg utóbbi kapcsán a doktori képzés és a doktori fokozatszerzési eljárás rendje.

Sajátos kodifikációs megoldásként a hallgatók felelősségének szabályait nem a kötelezettségekhez, hanem a jogviszony megszűnéséhez kapcsolta a jogalkotó. Noha a felelősség érvényesítéséből nem feltét-

**Állami ösztöndíjas és önköltséges státusz**

**Tanulmányi kötelezettségek, a tanulmányok befejezése**

**Doktori képzés és tehetséggondozás**

**Hallgatók fegyelmi és kártérítési felelőssége**

lenül következik a jogviszony megszüntetése. A felelősségi szabályok a kártérítésre és a fegyelmi felelősségre és az utóbbi keretében kiszabható büntetésekre is kiterjednek, miközben szános dilemmát is felvetnek (Rónay 2016, Matyasovszky-Németh – Siró, 2021).

#### **Hallgatók jogorvoslati joga**

Ugyancsak indokolt lett volna a jogok és kötelezettségek tárgyköréhez kapcsolni, mégis e fejezetben kapott helyet a jogorvoslati jog, amely az intézményen belüli formákat is felöleli a közigazgatás mintájára (fellebbezés, a „szerv hallgatása” miatti eljárás) és ráadásul az általános közigazgatási rendtartás mögöttes szabályait rendelve hozzá. Illetve itt teremti meg az Nftv. a bírósági jogorvoslat (közigazgatási per) jogi alapját az intézmény jogorvoslat során hozott döntésének (másodfokú döntés) felülvizsgálatára.

#### **A hallgatói jogviszony megszűnése**

A fejezet a hallgatói jogviszony megszűnésének szabályaival zárul, amely felöleli a hallgatói döntésen („kiiratkozás”), mulasztáson (a félév eleji bejelentés, azaz a regisztráció három egymást követő elmulasztása), illetve az intézmény döntésén (tanulmányi vagy fizetési kötelezettség elmulasztása) alapuló intézkedéseket is.

#### **Kollektív hallgatói és doktorandusz jogok, érdekképviselő**

Az egyéni hallgatói jogok szabályait a kollektív jogok követik: a hallgatók közösségeire, a hallgatói önkormányzatokra és a hallgatók országos képviselőire (Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája) vonatkozó szabályok, amelyek tartalmazzák az összetételre, a működés felügyeletére és a hatáskörökre, sajátos jogosítványokra [pl. a hallgatói önkormányzat egyetértési (azaz fordított vétő) joga] rendelkezéseket.

Az Nftv. egyik újítása volt a doktoranduszok érdekképviselőinek intézményi szintű leválasztása a hallgatói önkormányzatról, és az önálló doktorandusz önkormányzat megteremtése. E testületre, valamint a Doktoranduszok Országos Szövetségére vonatkozóan lényegében a hallgatói érdekképviselő szabályainak analóg alkalmazását írja elő a törvény. Kissé testidegen módon ide kerültek az Országos Tudományos Diákköri Tanácsra vonatkozó rendelkezések is.

#### **Állami hatáskörök, ágazati irányítás, köztes testületek**

A következő nagyobb egység a felsőoktatás szervezésének és irányításának szabályai. Ezek hatásköri és kisebb részben eljárási szabályok, amelyek tisztázzák a felsőoktatással kapcsolatos egyes állami hatásköröket, meghatározva az ágazati irányítás fogalmát, ebben a miniszter hatáskörét, ennek keretei között a törvényességi felügyeletet, a felsőoktatási intézmények működéséhez kapcsolódó nyilvántartási feladatokat és eljárásokat, különösen az oktatási hivatal hatáskörét és néhány eljárásnak alapvető szabályát. Szorosan ehhez kapcsolódva pedig az egyes állami hatáskörök ellátásában közreműködő testületek, úgymint a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság és a felsőoktatási intézmények szakmai testületei, azaz a Magyar Rektori Konferencia és az Országos Doktori Tanács összetételét és a feladataikra vonatkozó kereteket.

Amíg a felsőoktatási intézmények meghatározó része állami fenntartású volt, nehezen volt látható az ágazatirányítás és a fenntartói irányítás közötti különbség. Ma, amikor alig van már állami fenntartású felsőoktatási intézmény, sokkal élesebben látszik a két szint különbsége. Az Nftv. e körben a fenntartói jogok gyakorlásának és keretinek szabályait fekteti le.

Ezzel az általános szabályok végére értünk, a törvény azonban ezt követően néhány sajátos terület szabályozását tartalmazza.

Első körben a nemzetközi vonatkozású rendelkezéseket, amelyek meghatározzák, hogy külföldi felsőoktatási intézmények milyen feltételek mellett működhetnek Magyarországon, valamint rendezik magyar felsőoktatási intézmények külföldön, Magyarország területén kívül folytatott képzési tevékenységének szabályait is. A vonatkozó fejezet tartalmazza a közös (ún. joint és double degree) képzés szabályait is. Ugyancsak ehhez kapcsolódnak a magyar állampolgárok külföldi tanulmányaira, a külföldi állampolgárok magyarországi tanulmányaira, a külföldi tanulmányok támogatására, és nemzetközi vonatkozásban a hallgatói jogviszony létesítésére, a tanulmányok folytatására irányadó szabályok.

A felsőoktatás finanszírozására és vagyongazdálkodására vonatkozó szabályok tartalmazzák a díjmentesen és a térítési díjért igénybe vehető szolgáltatások felsorolását, a magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzés díjmentes szolgáltatásait és az önköltség-fizetési kötelezettség szabályait, beleértve az önköltséges képzés önköltség-fizetés, illetve térítési díjfizetés ellenében igénybe vehető szolgáltatásait is. Emellett itt rögzítik a felsőoktatás finanszírozásának elveit, támogatásának céljait, a felsőoktatás működésének támogatását szolgáló külön rendelkezéseket, pl. ösztöndíjak, hallgatói normatíva, ösztöndíjak, támogatások jogcímei stb. Úgyszintén az általános gazdálkodási szabályok, a felújítás, beruházás sajátos szabályai, amelyek zöme csak az állami felsőoktatás intézményekre hatályos.

Ezután kerülnek sorra azok a sajátos működési rendelkezések, amelyek vagy az államtól különböző fenntartóra tekintettel szükséges vagy az intézmény valamely sajátos, önálló ágazatba (pl. közoktatás, egészségügy) tartozó tevékenységei miatt megalkotott szabályokat tartalmazzák.

Kiemelendők a nem állami fenntartású – egyházi, illetve magán – felsőoktatási intézmények működésére vonatkozó külön rendelkezések. Ez utóbbiak jelentősen megváltoztak (kibővültek) a modellváltási folyamat megindulását követően, megnövelve a fenntartó mozgásterét és állammal szemben távolságát, de egyúttal megteremtve az intézményi autonómia minimálisra zsugorításának lehetőségét, pl. bevezetve az elnöki intézményt stb.

**Fenntartói  
irányítás**

**Nemzetközi  
vonatkozások**

**Finanszírozási,  
gazdálkodási  
szabályok**

**Egyházi, magán  
intézmények**

## **Orvos- és egészség-tudományi képzés**

Kiegészítő szabályozást kaptak az orvos- és egészség-tudományi képzést folytató felsőoktatási intézmények, amelyek magukban foglalják a közfeladatot ellátó közérdekű vagyongazdálkodó alapítvány által fenntartott, orvos- és egészség-tudományi képzést végző felsőoktatási intézmény részeként jogi személyiségű szervezeti egység formájában működő klinikai központra, illetve a felsőoktatási intézménytől elkülönített szervezeti keretben fenntartott egészségügyi szolgáltatóra vonatkozó szabályokat is.

## **További sajátos szabályok**

További sajátos szabályok vonatkoznak

- a közhasznú szervezetként működő felsőoktatási intézményekre;
- az állami felsőoktatási intézményekben folytatott kutatás-fejlesztési vállalkozási tevékenységre
- a művészeti felsőoktatásra és a művészeti felsőoktatási intézményekre;
- a pedagógusképzésre és annak szervezésre (szervezeti szabályaira, a tanárképző központokra)
- továbbá már a vegyes rendelkezések között az államtudományi és közigazgatási, rendészeti, katonai, valamint az agrár- és gazdasági, informatikai, műszaki felsőoktatásra, illetve az ide tartozó egyes intézményekre.

A vegyes rendelkezések ezen kívül magukban foglalják a korábban szerzett (pl. dr. univ.) és egyéb, külföldi címek sorsának rendezését, a nyelvvizsgák és ösztöndíjak szabályait.

## **Értelmező rendelkezések**

Kiemelten fontos alfejezet az, amely az értelmező rendelkezéseket gyűjti össze. Ennek keretében mintegy ötven fogalmat magyaráz meg a törvény. Ezek között vannak olyanok, amelyek köznapi jelentéssel is bírnak, ám a törvény alkalmazásában ez mást jelent (pl. félév, klinika) és vannak kifejezetten felsőoktatási fogalmak (pl. kis létszámú szak, kooperatív doktori képzés).

A törvény utolsó nagy egysége a záró rendelkezések, amelyek tartalmazzák a hatályba léptető, felhatalmazó rendelkezéseket. A hatályba léptető rendelkezések különösen a törvény elfogadását követő első, átfogó hatályba lépéskor voltak fontosak, hiszen ez teremtette meg az átmenetet a korábbi törvény és az Nftv. között.

## **Felhatalmazó rendelkezése (kormányrendelet, miniszteri rendelet alkotására)**

A felhatalmazó rendelkezések biztosítják többnyire a kormány, kisebb részben az ágazatért felelős miniszter végrehajtási jogalkotását. Ennek volumenét jelzi, hogy a kormány összesen harminchét tárgykörben kapott felhatalmazást arra, hogy azokat rendelettel szabályozza. Ez persze nem jelent ugyanennyi kormányrendeletet, hiszen egy jogszabályban számos tárgykör rendezhető. A miniszter hét tárgykörben kapott közvetlen jogalkotási felhatalmazást.

Végül a hatályba lépéssel eredetileg megváltoztatott vagy azzal érintett, de a korábbi szabályozás hatálya alatti tartalommal fenntartott jogviszonyok miatt fontosak az ún. átmeneti rendelkezések. Ezek egyrészt a képzési tevékenység feltételeire vonatkoznak, másrészt szervezeti, illetve foglalkoztatási rendelkezéseket tartalmaznak.

A törvényhez összesen öt melléklet kapcsolódik (időközben az 5. és 7. hatályát veszítette), amelyek közül talán a mindenki számára leginkább közismert az 1. melléklet, amely Magyarország államilag elismert felsőoktatási intézményeit sorolja fel. A 2. melléklet a működési engedély, egyes intézményi dokumentumok kötelező tartalmi elemeit tartalmazza, és ahogy arról már volt szó, a 3., 4. és 6. melléklet adatvédelmi, adatkezelési szabályokat foglal magában.

#### **4.4.3. Egyéb releváns ágazati törvények**

Még az Nftv. elfogadását megelőzően született meg a Nemzeti Közszolgálati Egyetemről, valamint a közigazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról szóló 2011. évi CXXXII. törvény (a továbbiakban: NKEtv.). E törvény lényege, hogy egy olyan állami fenntartású egyetemet hozott létre, amely gyakorlatilag teljes mértékben az általános szabályoktól eltérően működik.

Ezt részben a képzés tartalma indokolta, hiszen a hon- és rendvédelmi képzésben résztvevő oktatók és hallgatók státusza egyaránt eltért az általános felsőoktatásban működőtől. Ez tükröződik azokban a szabályokban, amelyek a foglalkoztatottak foglalkoztatási jogviszonyára vonatkoznak (a közalkalmazotti mellett különféle köz-, rendészeti és honvédelmi szolgálati jogviszonyokból átirányított, átvezényelt alkalmazottak), illetve a hallgatói státusszal párhuzamos hivatásos vagy szerződéses honvéd vagy adó- és vámhatósági szolgálati, illetve a különféle ösztöndíjas (közszolgálati, rendészeti) státuszok, valamint a hallgatókkal szemben megkövetelt büntetlen előélet.

A sajátos jogállás mutatkozott meg abban is, hogy miközben minden állami felsőoktatási intézménynek ugyanaz, a felsőoktatásért felelős miniszter volt a fenntartói joggyakorlója, az NKE esetében kezdetben fenntartói tanács működött a közigazgatásért, rendvédelemért és honvédelemért felelős miniszterekkel, majd később a miniszterelnökséget vezető miniszter alá került az intézmény.

Eltérnek a vezetői tisztségek is, pl. az NKE-n nem került sor a kancellári rendszer bevezetésére, a gazdasági főigazgatói és főtítkári státusz megmaradt magasabb vezetőként, illetve a magasabb vezetők köre kiegészült (lásd campus főigazgató, nemzetközi főigazgató).

A megkülönböztetett figyelem megnyilvánul abban is, hogy az NKE folyamatosan bővíthette a külön szabályozás alá eső képzések



körét: monopóliumot kapott az államtudományi képzésre, amellyel doktori cím jár, illetve legutóbb lehetőséget kapott a többi egyetemre vonatkozó jogszabályi előírásokkal nem korlátozott saját kialakítású tanárképzés bevezetésére.

Végül indokolt említeni, hogy a felsőoktatás állami támogatásának radikális csökkenésétől függetlenül igen komoly pénzbeli támogatásban és vagyonyjuttatásban részesült az intézmény (2013-2020 között 20 nyilvános kormányhatározat található az NKE különféle projektjeinek támogatásáról).

A közel 60 szakaszból álló törvény számos eltérő szabályt ír elő, de nem teljeskörűen szabályozza a felsőoktatás és a felsőoktatási intézményi működés vonatkozó elemeit, így annak háttérjogszabálya az Nftv.

A felsőoktatás irányításának, fenntartói struktúrájának radikális átalakításához kulcsfontosságú a közfeladatot ellátó közérdekű vagyongazdálkodó alapítványokról szóló 2021. évi IX. törvény (a továbbiakban: KEKVAtv.). A KEKVAtv. előzménye a vagyongazdálkodó alapítványokról szóló 2019. évi XIII. törvény, amely már lehetővé tette, hogy vagyongazdálkodó alapítványt közérdekű, így pl. felsőoktatási, kutatási tevékenységek finanszírozása, illetve támogatása vagy ilyen tevékenységet ellátó intézmények fenntartása és működtetése céljára hozzanak létre. Az eredeti ún. modellváltó egyetemek (BCE, MOME) alapítványai kezdetben ezen szabályok alapján működtek, majd a törvény kiegészült (mintegy négy hónapra, 2021. január 1. és május 1. között) a közfeladatot ellátó közérdekű vagyongazdálkodó alapítványokra vonatkozó különös szabályokkal. Ezeket váltotta fel az önálló KEKVAtv. A KEKVAtv. szempontjából fontos, hogy az alapvetően a Polgári Törvénykönyv alapítványokra vonatkozó rendelkezéseire épül. A Ptk. mint magánjogi kódex nagy szabadságot enged a feleknek és csak abban a körben tartalmaz kógens (azaz eltérést meg nem engedő) rendelkezéseket, amelyek harmadik felek vagy a társadalom (annak egyes nagyobb csoportjai) számára fontos érdekek, erkölcs- és jogvédelem szempontjából jelentősek, vagy ha a szerződő felek viszonyai nem kiegyensúlyozottak (pl. online kereskedő, szolgáltató és a vásárló, fogyasztó) (Vékás 2018). Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert az alapítványok esetében magánszemélyek magánvagyonok soráról rendelkeznek, ezért a diszpozitivitás (az eltérés lehetőségének biztosítása) a fenti kógencia megszorításával elegendő szabályozási keret. A közérdekű vagyongazdálkodó alapítványok esetében azonban közpénzt, közvagyonot bocsátottak rendelkezésre. Ennek ellenére a KEKVAtv. háttérjogszabálya a Ptk. és attól eltérő rendelkezéseket igencsak szűk körben tartalmaz – és azok is számos esetben lehetőségként és nem kötelezettségként szolgálnak az alapító számára (pl. az alapító az alapító okiratban meghatározhatja az alapítvány javára rendelt vagyonnak azt a mértékét, amely alá az alapítvány vagyona nem csök-



kenhet). Ráadásul az alapítvány alapítója, illetve csatlakozója az alapító okiratban az alapítói jogok gyakorlására az alapítvány kuratóriumát is kijelölheti, vagy ha az alapítói jogait az alapító okiratban fenntartotta vagy abban arról nem rendelkezett, e jogait az alapítványra átruházhatja. Azaz a vagyongazdálkodás szigorúbb ellenőrzését biztosító eleve alapítói mérlegelési jogkörbe tartozó döntések, intézkedések is átkerülhetnek az alapítványt irányító testület (kuratórium) hatáskörébe.

A másik fontos elem, hogy a KEKVA tv. nem csupán, illetve nem elsősorban a felsőoktatási intézményeket fenntartó közérdekű vagyongazdálkodó alapítványok szabályozására jött létre. A felsőoktatási intézmények fenntartására mindössze egyetlen szakasz vonatkozik, eltérő – egyébként a kuratóriumnak inkább további szabadságot biztosító – rendelkezésként:

- a KEKVA egy személyben fenntartó és tulajdonos, gyakorolja teljeskörűen a tulajdonosi jogokat, amelynek egyetlen korlátja, hogy az nem sértheti a felsőoktatási intézménynek a kutatás és az oktatás tartalmával és módszereivel kapcsolatban, az Alapítványtv. és a KEKVA tv.-ben biztosított önállóságát;
- a felsőoktatási intézmény alapító okirata rendelkezhet úgy, hogy a fenntartó (KEKVA kuratórium) fogadja el a felsőoktatási intézmény költségvetését, a számviteli rendelkezések alapján elkészített éves beszámolóját, szervezeti és működési szabályzatát, vagyongazdálkodási tervét, gazdálkodó szervezet alapítását, gazdálkodó szervezetben történő részesedés szerzését, valamint a fenntartó írja ki a rektori pályázatot, de a szenátusnak az alapító okiratban véleményezési vagy egyetértési jogot kell biztosítani – ez is lehetőség tehát, nem kötelezettség;
- a felsőoktatási intézményt fenntartó alapítvány felügyelő bizottságába egy tagot a szenátus delegál;
- ha az alapítvány a vagyontárgy tulajdonjogát nem ruházta át a felsőoktatási intézményre, akkor az alapítvány által a felsőoktatási intézmény rendelkezésére bocsátott vagyontárgy tekintetében a felsőoktatási intézményt kizárólag használati jog illeti meg.

Az egyes felsőoktatási intézményeket fenntartó alapítványokat és a közérdekű céljaikat a KEKVA tv. I. melléklete tartalmazza.

A KEKVA tv. kapcsán szükséges említeni az egyes alapítványokat létrehozó külön törvényeket. Ezeknek viszonylag egységes a struktúrája, tartalmazza az alapítás során eljáró személy (miniszter) kijelölését, az alapítói jogok átruházását a kuratóriumra, és az adott közérdekű vagyongazdálkodó alapítvány részére és az adott egyetemnek közvetlenül is jutott vagyontárgyát.

## **Elismerési vagy ekvivalencia törvény**

Az úgynevezett ekvivalencia törvény, a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről szóló 2001. évi C. törvény két okból említendő. Egyrészt mert ez tartalmazza a hazai felsőoktatási intézménybe történő jelentkezéshez a külföldi középiskolai végzettségi szint, a további (mesterszakos) tanulmányok folytatásához a külföldi alapfokozat, a doktori képzéshez pedig a külföldi mesterfokozat elismerésének, valamint a tudományos fokozat honosításának feltételeit és szabályait.

A másik ok, amely miatt e törvény releváns, az az a rendelkezés, miszerint a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséért felelős hatóság az a (felső)oktatási intézmény, amelyben a kérelmező tanulmányokat akar folytatni. Illetve a külföldi oklevelek által tanúsított tudományos fokozat honosítása azon hazai felsőoktatási intézmény feladata, amely az Nftv. szerint a külföldi oklevélnek megfelelő tudományágban vagy művészeti ágban doktori fokozat odaítélésére jogosult.

Nem csupán az oktatási célú elismerés tartozik az adott felsőoktatási intézmény hatáskörébe, hanem az is, amikor az oktatói vagy tudományos kutatói munkakörben foglalkoztatni kívánt személy külföldi oklevelét kell elismerni. Ez lényeges könnyítés a korábbi helyzethez képest, hiszen nem kell a külföldi pályázót külön hatósági eljárásra kényszeríteni.

Ezek a rendelkezések azért sajátosak, mert e hatáskörben a felsőoktatási intézmények hatósági jogkörrel a hatóságokra vonatkozó eljárási szabályok alkalmazásával kötelesek eljárni.

### **4.4.4. Rendeleti szint**

Ahogy azt már korábban említettük, az alaptörvényben foglalat alapvető jogok gyakorlásának részletes szabályait a különböző törvények, azok végrehajtásához szükséges – sokszor technikai – szabályokat rendeletek, leginkább az adott (ágazati) törvény végrehajtási rendeletei tartalmazzák. A felsőoktatás tekintetében is számos kapcsolódó rendelettel találkozhatunk (lásd az Nftv. felhatalmazó rendelkezéseinek írtakat). Most ezek közül az általunk legfontosabbnak tartottakra térünk ki.

## **Nftv. Vhr.**

Mindenekelőtt az átfogó jogszabályra, az Nftv. egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendeletre (a továbbiakban Vhr.). Már a címből látható, hogy a Vhr. nem az egyetlen végrehajtási típusú rendelet, számos más egy-egy területet komplexen szabályozó, azt lefedő rendeleti szintű jogszabály vonatkozik a felsőoktatásra. A Vhr. preambuluma hivatkozza az Nftv. közel 30 pontját, amelynek végrehajtására sor kerül benne.

A Vhr. első nagy egysége a nyilvántartásba vételi eljárást szabályozza, beleértve a felsőoktatási intézmény, diákokthoz létesítését,

a diákokthoz és a kollégium működésének feltételeit, külföldi felsőoktatási intézmény magyarországi működésének engedélyezését és képzésének indítását, a működési engedély felülvizsgálatát, a felsőoktatási intézmény megszűnését. Ugyancsak a nyilvántartási szabályok ölelik fel a képzések indítása (alap- és mesterképzési szak, szak új szakiránya indításának, doktori iskola létesítése, létesített doktori iskola új tudományágában doktori képzés indítása) eljárásrendjét. Habár ezek zöme technikai-eljárási szabály, a képzés indításának eljárásrendje kihatással lehet az érdemi működésre is. Így az a szabály, amely a fenntartó előzetes egyetértéséhez az alapképzési vagy mesterképzési szak indítását erőteljesen befolyásolhatja egy intézmény autonómiáját, valamint az intézmények közötti versenyt (egy magán egyetem kuratóriumának egyetértése sokkal gyorsabban vagy akár előre is beszerezhető, az állami egyetemeken ez a miniszteriális bürokratikus útvonalon keresztül kell, hogy megvalósuljon).

A következő nagy egység a felsőoktatási tevékenység ellenőrzése (a miniszter által elrendelt törvényességi ellenőrzés) lefolytatásának eljárásrendje.

Részletes szabályt tartalmaz a Vhr. a felsőoktatási információs rendszer működtetéséről (hallgatói, oktatói, kutatói, tanári azonosító) és általában az intézményi nyilvántartási, információs keretekről (elektronikus tanulmányi nyilvántartó rendszer, a felsőoktatási intézmények iratkezelése). A szabályozás részletezettségét és technikai jellegét jól mutatja, hogy e körben pontos elírást tartalmaz a Vhr. a vizsgalap, illetve a záróvizsga jegyzőkönyv tartalmáról. Ennek keretében a Vhr. előírja a hallgatói képzési szerződés nyilvántartásának és kezelésének rendjét is. Ugyancsak tartalmazza a támogatási idő nyilvántartása szempontjából jelentős határidőket, az intézményi tájékoztató összeállításának alapelveit, a kreditrendszerű képzés általános szabályait, a képzési időszakokhoz kapcsolódó hallgatói teljesítmény értékelését és egyaránt a tanulmányi és a félévalapú átsorolás rendjét.

A Vhr. tartalmazza a hallgatói esélyegyenlőség előmozdításának szabályait, a fogyatékos hallgatókat megillető tanulmány és vizsga kedvezményeket, a mentorprogram működtetését.

Egyes rendelkezések az intézményi működés és gazdálkodás szabályaira vonatkoznak. Első esetben a konzisztórium tagjainak kiválasztási rendjét szabályozza a Vhr. Második esetben a magán felsőoktatási intézmény beszámolási és könyvvezetési kötelezettségének, illetve a közhasznú szervezetként nyilvántartásba vett magán felsőoktatási intézmény jelentéstételi kötelezettségének néhány szabálya kapott helyet.

A Vhr. mellékletei a nyilvántartásba vételi, engedélyezési eljárásokhoz szükséges, illetve nyilvántartott adatok körét tartalmazza intézménytípusonként, illetve a kötelezően használt okiratok formaszövegeit.

**Kjt. Vhr.  
és foglalkoz-  
tatási  
szabályok**

A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény felsőoktatásban való végrehajtásáról és a felsőoktatási intézményben való foglalkoztatás egyes kérdéseiről szóló 395/2015. (XII. 12.) Korm. rendelet egyszerre ágazati végrehajtási szabálya a Kjt.-nek és végrehajtási rendelete az Nftv.-nek. Az elsőt tekintve a Vhr. alapvetően a Kjt. ágazat-specifikus szabályainak, pl. pályázatás egyes elemei, oktató-kutató közalkalmazottak minősítésének szabályai, illetménypótlék mértéke, valamint az oktatói, kutatói munkát segítő és egyéb munkakörökben foglalkoztatottak bértáblája (fizetési osztályba sorolása) végrehajtási szabályait rögzíti. Viszont általánosságban valamennyi intézményre vonatkozóan tartalmazza a kutatói munkakör betöltésének (alkalmazás és foglalkoztatás fenntartása) szabályait – arra az esetre, ha az intézmény nem szabályozná (akár eltérően) azt.

**Doktori és  
habilitációs  
rendelet**

Komplex végrehajtási szabályokat tartalmaz a doktori iskolákról, a doktori eljárások rendjéről és a habilitációról szóló 387/2012. (XII. 19.) Korm. rendelet. Ahogy az a címéből is látszik, ez szervezeti, hallgatókra és oktatókra vonatkozó szabályokat rögzít.

Első tematikus egységében a doktori iskola létesítésének feltételeit és eljárási rendjét, beleértve egy sajátos terület, a művészeti doktori iskola sajátos szabályait is, valamint a doktori iskolák szervezeti és működési keretszabályait (doktori tanács és a doktori iskola tanácsa) tartalmazza. A második tematikus egység már a doktori képzésre vonatkozik, a doktori fokozat megszerzésének feltételei és folyamata meghatározásával, valamint a kitüntetéses doktorrá avatással. Az utolsó tematikus egység pedig az oktatókra vonatkozik a habilitációs eljárás, a habilitált doktori cím adományozásának teljeskörű szabályozásával: ki, milyen feltételek esetén kérheti, milyen teljesítményt kell felmutatnia, a habilitációs eljárás lefolytatásának rendje, a habilitáció intézményi szervezete (habilitációs bizottságok).

Bár sorrendben a doktori eljárási szabályokat követi, tematikusan e körhöz kapcsolódik a tiszteletbeli doktori, valamint a tiszteletbeli doktori és professzori cím adományozásának rövidke szabályozása is.

A hallgatók felsőoktatási státuszának két fontos szabályrendszere a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet (a továbbiakban Felvir.) és a felsőoktatásban részt vevő hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről szóló 51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Jtr.).

**A felvételi  
kormányrendelet**

A Felvir. egyrészt a felvételi jelentkezés és a jelentkezések elbírálásának rendjét tartalmazza, beleértve a felvételi tájékoztatót, a felvételi jelentkezési kérelem benyújtását, és a pontszámítás rendszerét (mellékletben a középszintű érettségi vizsga százalékos eredményének felvételi érettségi pontokként figyelembe vehető pontjait). Másrészt tartalmazza a besorolási és felvételi döntést, az elektronikus eljárás-

rendet. Végül az egyes, nem a központi felvételi eljárásban lebonyolított képzési szintekre (mesterképzés, szakirányú továbbképzés, doktori képzés) történő felvételre, valamint más sajátos képzési, illetve jelentkezői körre (külföldi hallgatók részére, idegen nyelven, valamint a harmadik országbeli állampolgárok számára államközi megállapodás alapján meghirdetett képzések, a hitéleti képzések, a nemzetközi közös képzések, a Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogramban, valamint a Stipendium Hungaricum Sport Ösztöndíjprogramban részt vevők és a Magyarországon működési engedéllyel rendelkező külföldi felsőoktatási intézmények képzései) vonatkozó eltérő szabályokat rögzíti.

A Jtr. foglalja össze, hogy a hallgatók milyen jogcímen részesülhetnek ellátásban (kollégiumi ellátás), ösztöndíjban [teljesítmény alapú ösztöndíjak (tanulmányi, doktorandusz, szakmai gyakorlati) és rászorultsági alapú ösztöndíjak (alaptámogatás, rendszeres és rendkívüli szociális ösztöndíj, Bursa Hungarica Felsőoktatási Önkormányzati Ösztöndíj)], ezen ösztöndíjakhoz hozzájutás feltételeit, eljárásrendjét és az állam finanszírozási kötelezettségét (az éves költségvetési törvényben biztosított hallgatói normatíva százalékos felosztása, a hallgatói juttatásokhoz nyújtott normatív hozzájárulásnál figyelembe vehető hallgatói kör és a figyelembe vehető hallgatói létszám megállapításának rendje).

Másrészt a Jtr. rögzíti a térítési jogcímeket, a hallgató fizetési kötelezettség teljesítéséhez mentesség, kedvezmény, részletfizetési lehetőség biztosításának feltételei és szabályait. Emellett a Jtr. tételesen szabályozza a hallgatói szociális helyzete értékelésének szempontjait, az állami fenntartásban működő kollégiumok alapszolgáltatásait, a kérhető térítési díj legmagasabb összegét, a kollégium komfortfokozat szerinti osztályba sorolásának feltételeit.

Külön rész foglalkozik tehetségtámogatással, azaz a nemzeti felsőoktatási (korábban köztársasági) ösztöndíj és más művészeti ösztöndíjak adományozásának rendjéről, továbbá a nemzetközi vonatkozású támogatási formákról (pl. külföldi felsőoktatási intézményben folytatott képzéshez segítséget nyújtó ösztöndíj pályázatának kiírását és elbírálási rendjét).

Az intézményre vonatkozó részében a Jtr. rendelkezik az elektronikus tankönyvek, tananyagok és a felkészüléshez szükséges elektronikus eszközök beszerzésére felhasználható keretről is.

Végezetül meg kell említenünk a képzési jegyzéket, amelyet az új képzések indításának szabályaival együtt tartalmaz a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és az új képzések létesítéséről szóló 65/2021. (XII. 29.) ITM rendelet. A képzési jegyzék képzési szintenként tartalmazza az adott képzési területet, annak angol nyelvű megnevezését, az adott képzés magyar és angol nyelvű megnevezését, a

**A juttatási  
és térítési  
rendelet**

**Képzési  
jegyzék, új  
képzés  
létesítése**

megszerezhető szakképzettséget és annak angol nyelvű megnevezését és az európai (EKKR), valamint a magyar (MKKR) képesítési keretrendszer szerinti besorolási szintet. Az új képzések indítása kapcsán a miniszternek a szaklétesítési eljáráshoz való előzetes hozzájárulása megadásának, a MAB véleménye beszerzésének és az eljárás lefolytatásának szabályait írja le a rendelet. Ez csak abban az esetben releváns, ha az adott intézmény nem él az Nftv.-ben foglalt azon lehetőséggel, miszerint mesterképzés esetében – ide nem értve a pedagógusképzés és az államtudományi képzési terület mesterképzéseit – a MAB által elkészített értékelés alapján hatályos intézményakkreditációval rendelkező felsőoktatási intézmény a képzési és kimeneti követelményeket és a tantervet szabadon készítheti el azon a képzési területen, amelyen alapképzés és mesterképzés vagy osztatlan képzés folytatására korábban már jogosultságot szerzett. A felsőoktatási intézmény által szabadon elkészített tantervű képzés képzési és kimeneti követelményeit az oktatási hivatal veszi nyilvántartásba.

#### **4.5. Intézményi szintű szabályozás**

Tekintettel arra, hogy a komplex jogszabályi keretrendszer sem tud az egyes intézményi sajátosságokra és az intézmények napi működésére reflektálni, valamint, hogy esetenként több tízezer személyt (nagyobb egyetemek polgársága megyei jogú városok lakosságszámával ér fel) érintő eljárásokról van szó, az Nftv. számos kérdéskör szabályozását intézményi hatáskörbe utalja. Az Nftv. deklarálja, hogy a felsőoktatási intézmény meghatározza a működésére és szervezetére vonatkozó azon rendelkezéseket (a továbbiakban: szervezeti és működési szabályzat), amelyeket jogszabály nem zár ki vagy amelyről jogszabály felhatalmazása alapján más szabályzatban nem kell rendelkezni, és ehhez *(értelmező betoldás tőlem- a szerző)* egy – a honlapján akadálymentes módon nyilvánosságra hozott – szervezeti és működési szabályzatot fogadhat el, amelynek részeit a 2. melléklet sorolja fel. Ebből következően a szabályozás intézményi jog és hatáskör, amelyet állami egyetemeken a szenátus jogosult – bizonyos elemeit tekintve – kizárólagos hatáskörben elfogadni. A nem állami egyetemeken az Nftv. kimondja, hogy a magán felsőoktatási intézmény alapító okirata úgy is rendelkezhet, hogy a fenntartó fogadja el a felsőoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzatát. A gyakorlat és az ágazatirányítói jogértelmezés szerint a nem állami egyetemeken az intézményi szintű szabályozás elvonható a szenátustól, tehát ilyen rendelkezéseket bárki meghozhat, akinek azt a fenntartó a hatáskörébe utalja.

Az intézményi hatáskörbe utalt szervezeti és működési szabályzat három nagy tematikus egységet foglal magában: a szervezeti és működési rend, amelynek tartalmát taxatívén állapítja meg a törvény; a foglalkoztatási követelményrendszer, illetve a hallgatói követelményrendszer, amelyek esetében példálózó felsorolást tartalmaz a törvény, tehát abban minden olyan kérdés rendezhető, amelyet nem utal törvény más szabályzatba.

A szabályzat napi és technikai szintű, vagy például adott évre vonatkozó végrehajtására – főleg a (korábban nagy) állami egyetemeken, ahol a szenátusi döntéshozatali rend eleve bonyolultabb és időigényesebb (volt) – a vezetés gyakran él az utasítási rendszerrel. Sokszor találkozhatunk különféle vezetők utasításával, álláspontom szerint utasítási joga valójában az egyszemélyi vezetőnek vagy többes egyszemélyi (kancellári, illetve elnöki rendszerben) vezetőknek (rektor és/vagy kancellár és/vagy elnök) van, aki, illetve akik a hatáskörük gyakorlása keretében adhatnak ki utasítást. Ilyenek lehetnek belső határidők, tanév rendje, formanyomtatványok, technikai eljárásrendek. Álláspontom szerint jogokat és kötelezettségeket nem keletkeztethet utasítás, csak szabályzat. Az más kérdés, hogy a nem állami egyetemeken esetében a fenntartó által elfogadott szabályzat kire mit ruház át, ott akár ez utóbbi helyzet is előállhat.

A szabályzatalkotás is megfelelő gyakorlatot és szakértelmet igényel, hiszen egyfajta kodifikációs folyamat zajlik intézményi szinten. Fontos ezért, hogy minden intézményi szabályzat kellően előkészített legyen. Mérjék fel a felelősök, hogy feltétlenül van-e szükség intézményi szintű szabályozásra. Új jogszabály vagy jogszabályváltozás nem feltétlenül indokolja ezt. Gyakori hiba a jogszabályi rendelkezések egy az egyben szabályzatba foglalása, ami később a jogszabály megváltozását követően zavart okoz. Ehelyett inkább az egységes szerkezetbe foglalást javasoljuk, amikor a szabályzat eltérő betűtípussal mutatja a különböző jogszabályi rendelkezéseket (pl. Nftv., Vhr.) és mással a kapcsolódó intézményi szabályokat, logikusan összekapcsolva az eltérő szintű rendelkezéseket (lásd a 3.2. ábrát). Amennyiben egy szabályzatban csak a jogszabályi rendelkezést kell módosítani, akkor az intézményi szabályt tartalmilag nem szükséges módosítani, akkor ez csupán technikai kérdés és nem igényel intézményi döntéshozatalt.

Amennyiben feltétlenül indokolt intézményi szabályozás, akkor célszerű első körben egy szabályozási koncepciót készíteni, amelyből kiderül a szabályozás célja, hatálya, hogy mely szabályzatban vagy szabályzatokban kell az adott kérdést rendezni, esetleg elegendő-e utasítást kiadni vagy az utasításhoz szükség van-e szabályzat módosításra stb. Amikor ebben az érdekhelyzetben rendelkező vezetői kör (személy, testület) egyetért (amennyiben indokolt ebbe an a fázisban már érde-

**A szervezeti és működési szabályzat struktúrája**

**Rektori, kancellári, elnöki utasítás**

**A kodifikációs folyamat**



mes hallgatói önkormányzatot bevonni, hogy az egyetértési jog megtagadása ne a hosszú kodifikációs munka után valósuljon meg), akkor már megkezdődhet mindennek a szabályzatba átfordítása, a tulajdonképpeni kodifikációs munka.

#### 4.2. ábra: Képernyőkép az ELTE Hallgatói Követelményrendszerének egy oldaláról

##### A TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNY ÉRTÉKELÉSE

Nftv. 49. § (1) A felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányok során a tanulmányi követelmények teljesítését – az egyes tantárgyakhoz, tantervi egységekhez rendelt – tanulmányi pontokban (a továbbiakban: kredit) kell kifejezni és érdemjeggyel minősíteni. A hallgatónak az adott képzésben történő előrehaladását a megszerzett kreditek összege, minőségét az érdemjegye fejezi ki.

Nftv. 108. § 48. vizsga: az ismeretek, készségek és képességek elsajátításának, megszerzésének – értékeléssel egybekötött – ellenőrzési formája, amely projektfeladat megvalósításával is teljesíthető;

Vhr. 56. § (7) A hallgatói ismeretek értékelése lehet:

- a) ötfokozatú: jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2), elégtelen (1) minősítés,
- b) háromfokozatú: kiválóan megfelelt (5), megfelelt (3), nem felelt meg (1) minősítés,
- c) a felsőoktatási intézmény által bevezetett, a felsőoktatási intézmény szabályzatában rögzített egyéb értékelési rendszer, ha az biztosítja a más értékelési rendszerrel való összehasonlíthatóságot.

Vhr. 57. § (2) Ha a hallgató teljesítményét elfogadják, a kredit értéke nem függ attól, hogy a hallgató a tudására milyen értékelést kapott.

Vhr. 58. § (1) A felsőoktatási intézmény – az intézményi szabályzatban meghatározott módon – nyilvánosságra hozza a szorgalmi időszak vége előtt legalább három héttel

- a) az egyes vizsgák napjait,
- b) a vizsgáztatásban közreműködők nevét,
- c) a jelentkezés idejét és módját,
- d) a vizsgaeredmények közzétételének napját, valamint
- e) a vizsgaismétlés lehetőségét.

(...)

(3) A vizsgáról való távolmaradás esetén a hallgató tudása nem értékelhető.

##### 64. §

(1) A tanegységet teljesíteni lehet

- a) kurzus vagy vizsgakurzus teljesítésével vagy
- b) kredit beszámításával.

(1a) <sup>313</sup>Vizsga a következő oktatásszervezési formákban valósítható meg:

- a) a hallgató fizikai jelenlétével megvalósuló vizsga;
- b) online vizsga, amely lehet:
  - ba) szinkron online vizsga, amelynek során az oktató és a hallgató online formában, valós időben vannak jelen,
  - bb) aszinkron online vizsga, amelynek során az oktató és a hallgató online formában, de nem valós időben vannak jelen;
- c) hibrid vizsga, amelynek során az a) és a b) pont szerinti vizsga kombinációja valósul meg.

Forrás: az Eötvös Loránd Tudományegyetem honlapja ([https://www.elte.hu/dstore/document/689/ELTE\\_SZMSZ\\_II.pdf](https://www.elte.hu/dstore/document/689/ELTE_SZMSZ_II.pdf))



## 4.6. Hivatkozások

- Bartha I. (2016) A felsőoktatás és a szabad mozgáshoz való jog az Európai Unió Bíróságának ítélkezési gyakorlatában. *Pro Futuro* 6(1) pp. 134–156 <https://ojs.lib.unideb.hu/profuturo/article/view/4911/4640> [Letöltve: 2024. 07. 04.]
- Hagen, J. J. (2007) Zur Ethik des Rechtsstats. In: Fischer, M. – Stras-ser, M. (szerk.): *Rechtsethik*, Frankfurt am Main, Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Haakonssen, K. (1996) *Natural Law and Moral Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press
- Hársfai K. (2015) *Etika*. Budapest, Szent István Társulat
- Hudák A. – Gellérné Lukács É. (2003) A magyar diplomák értéke az Európai Unióban. Személyek szabad áramlása. *EURÓPAI FÜZETE-K* 25. *Szakmai összefoglaló a magyar csatlakozási tárgyalások lezárt fejezeteiből*. <https://mek.oszk.hu/10800/10830/10830.pdf> [Letöltve: 2024. 06. 28.]
- Józsa Z. (2015) A jó közigazgatás alapelvei és a Ket. In: Gerencsér, B. – Berkes L. – Varga Zs. A. (szerk.) *A hazai és az uniós közigazgatási eljárásjog aktuális kérdései*, Budapest, Pázmány Press
- Király M. (2011) *Unity and Diversity: The Cultural Effects of the Law of the European Union*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2011.
- Kiss B. (2017) Az oktatással kapcsolatos jogok, szabadságok és kötelességek, alkotmányi szabályozásának fontosabb elemei. In: *Lege duce, comite familia: ünnepi tanulmányok Tóthné Fábíán Eszter tiszteletére, jogászai pályafutásának 60. évfordulójára*, (68). pp. 282–292.
- Kocsis M. (2011) *A felsőoktatási autonómia közjogi keretei Magyarországon*. Budapest, Topbalaton Kft.
- Kováts G. – Rónay, Z. (2023) *How academic freedom is monitored: Overview of methods and procedures*. Bruxelles, EPRS, European Parliamentary Research Service Scientific Foresight Unit (STOA) ISBN: 9789284802821
- Kováts G. – Rónay Z. (2024) Az akadémiai szabadság tartalma és határai: a hagyma modell. EDUCATIO
- Matyasovszky-Németh M. – Siró K. (2021). Értelmezhető-e a fegyelem a felsőoktatásban? Avagy, mi a fegyelmi eljárás az egyetemeken? *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(4), 62–76. <https://doi.org/10.21549/NTNY.35.2021.4.4>
- Mezey B. (2014) A tudományetikai felelősség kérdései a magyar felsőoktatásban. Az egyetemi és tudományos élet etikai szabályozása – az egyetemi etikai kódexek. *Magyar Tudomány*, 175(6) pp. 655–664.

- Peschka, V. (1980) *Az etika vonzásában*, Budapest, Akadémiai Kiadó
- Pranevičienė, B. –Pūraitė, A. (2010) Right to Education in International Legal Documents. *JURISPRUDENCIJA/JURISPRUDENCE*, 3(121), pp. 133–156.
- Rónay Z. (2016) A hallgatók fegyelmi felelősségének problematikája, kitekintéssel a hallgatói önkormányzati tisztviselők felelősségre vonására. *KODIFIKÁCIÓ* 2016/1 (1) pp. 55–71.
- Rónay Z. (2018) Centralizations and Autonomies: The Delimitation of Education by the Hungarian Government. In: Popov, N. – Wollhuter, C. – Smith, J. M. – Hilton, G. – Ogunleye, J. – Achinewhu-Nworgu, E. – Niemczyk, E. (eds.): *Education in Modern Society. 16. BCES Conference Books; 2018.*, Sofia, Bulgarian Comparative Education Society (BCES)
- Rónay Z. (2019) *Vezetők, testületek, felelősség a felsőoktatási intézményekben, különös tekintettel az állami egyetemekre*. Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK), L'Harmattan Kiadó
- Szabó M. (2012) *Jogi alapfogalmak*. Miskolc, Bíbor Kiadó
- Szigeti. A. (2008) *Tanulmányok a jogi alapismeretek köréből*. Budapest, Szent István Társulat
- Tóth N. (2017) Emberi jogok nemzetközi jogi védelme. Budapest, Nemzeti Közszerzői Egyetem <http://hdl.handle.net/20.500.12944/100097> [Letöltve: 2024. 07. 04.]
- Vékás L. (2018) A diszpozitív szabályozás elve és az elv kérdőjelei a gyakorlatban. *Magyar Jog* (2018)7–8., pp. 385–391.
- Visegrády A. (2003) *Jog- és állambölcselet*. Budapest, Pécs, Dialóg Campus

## 4.7. További ajánlott olvasmányok

- Bárány V. Fanny (2022) *A hazai felsőoktatás-igazgatás rendszerének változásai az 1990-es évektől napjainkig. Doktori (PhD) értekezés*. Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Doktori Iskolája. <https://ajk.pte.hu/sites/ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/dr-kocsisne-dr-barany-viktoria-fanny/dr-kocsisne-dr-barany-viktoria-fanny-vedes-ertekezes.pdf> [Letöltve: 2024.07.08.]
- G. Karácsony G. (2016) *Állami szerepek a felsőoktatásban*. Budapest, Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Kováts G. – Temesi J. (szerk.) (2018) *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008 – 2017*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

- Kovács G. – Rónay Z. (2021) *Academic Freedom in Hungary*. Wien, CEU Open Society University Network
- Polónyi I. (2011) *Az ezredforduló hazai oktatása: Háromnegyed évtized tanulmányai az oktatásról – oktatásgazdasági, oktatáspolitikai nézőpontból*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó – különösen az I., 2., 7–II., 13–14. fejezetek.
- Rónay Z. (2018) Bologna húsz éve: A felsőoktatás mint az europaizálás útja a kormányzati intézkedések tükrében. In: Fehérvári, A. (szerk.) *A Borsszem Jankótól Bolognáig* pp. 165-185
- Sepsi T. (2019) *GDPR útikalauz adatkezelőknek*. Budapest, Wolters Kluwer
- Jóri A. (20018) *A GDPR magyarázata*. Budapest, HVG-ORAC
- Kovács G. (2018) *Egészségügyi jogi kézikönyv*. Győr, Universitas-Győr Nonprofit Kft. (13. fejezet)



## 5. AZ EGYETEM SZERVEZETI JELLEMZŐI

KOVÁTS GERGELY<sup>1</sup>

E fejezet célja, hogy bemutassa az egyetem mint szervezet működési hajlamait, jellemzőit. A bemutatás alapját Henry Mintzberg szakértői bürokráciáról szóló leírása jelenti. A fejezetben áttekintjük az oktatás és kutatás – mint szakértői tevékenység – standardizálásának korlátait és ennek következményeit, a szervezeti töredezettség okát és hatásait (az akadémiai terület belső megosztottságát és az adminisztrációval való viszonyát), továbbá az egyetem célbizonytalanságát, valamint a decentralizált döntéshozatal okait. A fejezet utolsó részében megvizsgáljuk, hogy a változó környezet hogyan élezi ki a szakértői bürokrácia olyan gyengeségeit, mint a nehéz kontrollálhatóság vagy az innovációs korlátok. Az erre adott válasz többnyire a hajlamok tompítása a standardizálás és a menedzsment megerősítésével.

Az 1. és 3. fejezetben már bemutatott expanzió hatására a felsőoktatás egyre sokszínűbb lett. Nem csak az oktatási programok diverzifikálódtak az egyre heterogénebb hallgatói csoportok igényeinek megfelelően, hanem a felsőoktatási intézmények körében is beindult a differenciálódás a méret, a tevékenységek súlypontja (oktatás és kutatás aránya, az oktatási programok célcsoportjai stb.), a fenntartó, az intézményi stratégiák és célok szerint (pl. profitorientált vagy nem). Éppen ezért nem könnyű a felsőoktatási intézményekről olyan kijelentéseket tenni, amelyek korlátozások nélkül általánosíthatóak akár csak egy ország felsőoktatási intézményeire vonatkozóan is. E fejezetben elsősorban a nagyobb méretű, a több tudományterületet is magában foglaló, az oktatást és kutatást egyaránt művelő és a hosszabb múlttal – azaz stabilan fennálló normákkal, szokásokkal, magatartási mintázatokkal – rendelkező felsőoktatási intézmények (a továbbiakban: egyetemek) sajátos jellemzőit foglaljuk össze. Azaz az itt bemutatott vonások összességében inkább a gyakran igazodási pontnak tekintett kutatóegyetemekre jellemzőek, más profilú és méretű intézményekre (pl. főiskolákra, üzleti iskolákra) csak a megállapítások egy része érvényes.

<sup>1</sup> E fejezet az alábbi publikáció átdolgozott és kiegészített változata: Kováts Gergely (2009): Az egyetem szervezeti jellemzői. In: Dórtos György – Kováts Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó, Budapest. pp.63-86.

A fejezet feltevése, hogy az egyetemek olyan vonásokkal, hajlamokkal rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik őket a legtöbb szervezettől. Az egyediségét már önmagában az is jelzi, hogy az egyetemek „családja” immár 800 éves, és számos felsőoktatási intézménynek van többszáz éves történelmi múltja. Mindez az egyetemek működésének olyan dimenzióit is tanulmányozhatóvá teszi, amely a menedzsment-irodalom fókuszában lévő (többnyire üzleti) szervezetek túlnyomó többsége kapcsán elképzelhetetlen: lehetővé válik annak vizsgálata, hogy az egyetem mint társadalmi intézmény történelmi korokon átívelő átalakulása milyen hatást gyakorol az egyetemre mint szervezetre (és fordítva). Például vizsgálható, hogy hogyan változik az egyetem társadalmi funkciója (lásd a 2. fejezetet).

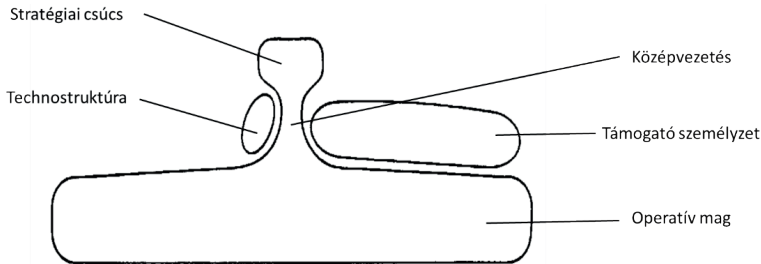
E fejezet nem az egyetemek általánosságban vett társadalmi-kulturális beágyazottságát és ennek következményeit tárgyalja, hanem azoknak a szervezeti-működési sajátosságokat, hajlamokat, amelyek megfogalmazására főként az elmúlt évtizedekben került sor. A felsőoktatási szervezetek kutatói sok vonást, jellemzőt írtak le külön-külön, de átfogó jellemzést Henry Mintzberg adott, aki a szervezeti tipológiájában megkülönböztette az ún. szakértői bürokráciákat (professional bureaucracy) más szervezettípusoktól (például a gépi bürokráciától, adhocráciától, divizionális szervezetektől). A szakértői bürokrácia az egyetemek mellett magában foglalja például a kórházakat, tanácsadó cégeket, építész és ügyvédi irodákat is.

### **Az egyetem mint szakértői bürokrácia**

Mintzberg a szakértői bürokráciát olyan szervezetként írta le, amelyben nagy számú, specializált tudással rendelkező szakértő dolgozik nagyfokú egyéni autonómiával, akik munkájukat a közösen osztott szakértői tudás (a képességek standardizálása) révén hangolják össze. A legnagyobb súlya emiatt az oktatást és kutatást végző szervezeti egységeknek (az operatív magnak) van. A nagyfokú egyéni autonómia miatt a középvezetés és a felsővezetés (stratégiai csúcs) szerepe inkább koordinációs, kiterjedtsége kicsi, például a karok száma (amely a középvezetést jelenti) még egy nagyobb egyetemen is alacsony. Szintén kicsi a kiterjedtsége az oktatói-kutatói munka standardizálását végző szervezeti egységeknek, az úgynevezett technostruktúrának (pl. minőségügyi iroda, kutásmenedzsment), ami az oktatói-kutatói munka nehéz szabályozhatóságából adódik (lásd később ezt részletesen). Sok szervezeti egység foglalkozik ugyanakkor az oktatók és hallgatók támogatásával biztosítva azt, hogy az oktatók minél inkább a szakértelmüket igénylő feladatokkal tudjanak foglalkozni, és ne más jellegű tevékenységet kelljen végezniük. Egy egyetemen nem csak a tanszéki titkárság tartozik ide, hanem például a hallgatói karriertanácsadás, az egyetemi kiadó és nyomda, a takarítószolgálat, a gazdasági adminisztráció, az utazásszervezés és az egyetemi étkezdé is.

Mintzberg szerint a szakértői bürokráciák elsősorban stabil, de bonyolult környezetben tudnak jól működni, a változékony környezet viszont jelentős kihívások elé állítja e szervezeteket.

### 5.1. ábra: Az egyetem mint szakértői bürokrácia



Forrás: Mintzberg (1993) alapján

A továbbiakban főként erre a jellemzésre támaszkodva mutatjuk be az egyetemek mint szervezetek hajlamait, amelyet más szervezet- és felsőoktatáskutatók megállapításaival egészítünk ki. A szervezeti hajlamokat az alábbi négy témakör köré csoportosítva:

- az alaptevékenységi folyamatok standardizáltságának nehézsége;
- töredezettség;
- célbizonytalanság;
- decentralizált döntéshozási folyamatok és az érdekvényesítő erő megoszlása.

E hajlamok egyike-másika megtalálható más szervezeteknél is, például minden szakértőket foglalkoztató szervezetről elmondható, hogy alaptevékenységük nehezen standardizálható. Ez azt sugallja, hogy nem egy-egy vonás teszi az egyetemet sajátos szervezetté, hanem ezek együttállása, illetve a vonások egymásra gyakorolt hatása.

Azért hajlamokról van szó, mert ezek nem determinisztikus adottságok: külső kényszer vagy belső beavatkozás révén tompíthatóak vagy akár teljesen el is nyomhatóak, ennek azonban minden esetben következményei vannak az egyetem működésére és az oktatók magatartására nézve. A hajlamok még elnyomott helyzetben is jelen maradnak bűvópataként, hogy a környezet változásával a felszínre törjenek.

## 5.1. táblázat: Az egyetemek hajlamainak áttekintése

Alapfolyamatok standardizációjának nehézsége
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Az oktatás és kutatás mint szakértői munka: az oktatók és kutatók jelentős autonómiával rendelkeznek a munka tartalma, a megoldandó problémák megválasztása és az alkalmazott eszközök felett;</li> <li>- Folyamatok standardizációjának nehézsége:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• az oktatás és kutatás inputja és outputja nem homogén, a „termelési függvény” nem ismert;</li> <li>• skatulyázás</li> </ul> </li> <li>- Az output standardizációjának nehézsége:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• a felsőoktatási intézmény teljesítményének nincs általánosan elfogadott mérőszáma, ami állandósuló értelmezési versenyt eredményez (kétszintű verseny);</li> <li>• Hosszú visszacsatolási ciklusok;</li> </ul> </li> <li>- Képességek és magatartás standardizációja:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• a szereplők közötti koordinációt és a minőségi munkavégzést a hosszú tudományterületi szocializáció biztosítja;</li> </ul> </li> </ul>
Nagyfokú töredezettség: az egyetem mint a szubkultúrák összessége
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Az adminisztráció és az akadémiai szféra kulturális különbsége;</li> <li>- A szakmacsoportok (tudományterületek) eltérő tudásképe, célorientációja, magatartási normái, szerveződése;</li> <li>- Multipozicionalitás és státuszinkonzisztenciák</li> </ul>
Célbizonytalanság
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Az egyetem céljával kapcsolatos elképzelések sokszínűsége</li> <li>- A szervezeti egységek eltérő környezete</li> <li>- A „vevő” fogalmának összetettsége</li> <li>- A célok ellentmondásosak, nem összemérhetőek, ezért nehezen rangsorolhatóak;</li> </ul>
Döntéshozási folyamatok és az érdekvényesítő erő megoszlása
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A szervezetben betöltött pozíció és a társadalmi tőkévé konvertálható tudományterületi elismertség nehezen átlátható szervezeti hierarchiát, illetve szervezeten belüli státusz-inkonzisztenciákat eredményez;</li> <li>- Decentralizált döntéshozás, a döntéshozási folyamatba való alacsony belépési korlátok;</li> <li>- Az alapfolyamatok standardizációs nehézségéből adódóan a vezető tartalmi kontrollja gyenge;</li> <li>- Testületi döntéshozás, választott vezetők;</li> </ul>
Kihívások, gyengeségek
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A skatulyák felülvizsgálata sok szakmai és szervezetpolitikai konfliktussal járó folyamat;</li> <li>- A szakértői helyzettel visszaélő, illetve inkompetens oktatók-kutatók kontrolljának nehézsége;</li> <li>- Az oktatók és kutatók szervezeti működtetésbe való bevonásának nehézsége.</li> </ul>

### 5.1. Az egyetem mint szakértői szervezet – az alaptevékenységek standardizálhatóságának nehézsége

Az egyetem alaptevékenysége, az oktatás, a kutatás és a (szakértői) szolgáltatási tevékenység jellemzően nagy komplexitású, szakértői típusú feladat. Az ilyen feladatok elvégzése során sokféle tényezőt kell mérlegelni, amelyhez gyakran szorosan együtt kell dolgozni az ügyféllel, a felsőoktatásban például az oktatónak a hallgatóval. Ez a mérlegelési és együttműködési folyamat kevésbé standardizálható, így nehezen is szabályozható és kontrollálható.



Ouchi szerint a standardizáció egy szervezetben irányulhat

- a tevékenység-láncolatra (azaz magára az átalakítási folyamatra), amelyre folyamatszabályozás (folyamatkontroll) építhető, amennyiben a folyamat jól leírható és elemeire bontható, vagy
- az outputra, amelyre kimeneti vagy outputszabályozás (outputkontroll) építhető, amennyiben a tevékenységek eredménye vagy az annak nyomán bekövetkező hozzáadott érték világos szempontok mentén megragadható, illetve ezek hiányában
- a magatartásra és képességekre, amelyek alapvetően normakontroll eredményeként állnak elő (lásd az 5.2 ábrát).

Nézzük meg röviden, hogy e három megközelítés hogyan alkalmazható a felsőoktatásban!

**5.2. ábra: A standardizálás és kontroll lehetséges módjai**

		A folyamatok standardizálhatósága	
		Jól standardizálható	Rosszul standardizálható
Az output standardizálhatósága	Jól standardizálható	Output vagy folyamatkontroll	Output kontroll
	Rosszul standardizálható	Folyamatkontroll	Magatartás (klán) kontroll

Forrás: Antal – Dobák, 2016:433; Ouchi, 1978

### 5.1.1. A folyamatok standardizálhatósága

A folyamat standardizálásának lényege, hogy minél pontosabban rögzítsük azokat a szabályokat, amelyeket a végrehajtónak meg kell tennie a kívánt eredmény elérése érdekében. Ha a döntési pontok száma korlátozott, úgy a folyamat előre kitalálható és egységesíthető, ezért azokat nem kell állandóan (és személyre szabottan) újra kitalálni. Az eredményesség tehát azon múlik, hogy a végrehajtó a szabályokat mennyire betartja be.

Belátható, hogy ez az oktatás során csak aránytalan költségek révén biztosítható, mert az ellenőrzés alapjául szolgáló standardizációt nem csak képzésenként vagy tantárgyanként, hanem tanóránként kellene elvégezni, és gondoskodni kellene ennek ellenőrzéséről is. A folyamat sikerét ráadásul még ez sem garantálná, mert a tanulás igényli a hallgató közreműködését, ami dialogikussá teszi a folyamatot. Az oktatás során – tudományterülettől függően – szükséges az oktató bizonyos fokú rugalmassága, ami nem látható előre, mert a hallgató nem pasz-

**Az oktatási folyamat standardizálásának nehézségei**

szív elszenvédője, hanem aktív részese az „átalakítási” folyamatnak. Az oktatás minősége folyamatszabályozáson keresztül is csak korlátozottan biztosítható, mert egységes óratervek sem garantálják, hogy a képzésből azonos tudású, képességű hallgatók kerülnek ki.

#### A kutatási folyamat standardizálásának nehézségei

A folyamat standardizálhatóságának nehézsége a kutatásra is igaz. Noha a tudományos módszerek (amelyek elfogadottsága ismét csak függ a tudományterülettől, tudományos iskolától) adnak kapaszkodókat, a kutatási folyamat lényegi részei (például a probléma felismerése, az elemzési módszerek megválasztása stb.) csak rendkívül absztrakt szinten általánosíthatóak, ami nem teszi lehetővé a konkrét kutatási folyamatok szabályozását.

#### Bürokrácia az oktatásban

Bár az oktató hallgatókkal, megrendelőkkal való közvetlen interakciónak lépései alig standardizálhatóak, mert túlságosan magas az oktatás és kutatási folyamat során a döntési pontok száma, ez nem jelenti azt, hogy az egyetemen egyáltalán ne lenne folyamatszabályozás. Épp ellenkezőleg: az egyetemeknek erős a bürokratikus természetük. Ez leginkább a tanítás körülményeinek szabályozása során érhető tetten (például tárgy meghirdetése, információk eljuttatása a hallgatóknak, a vizsgáztatás feltétele és körülményei). Komplex szakértői szolgáltatások esetén, mint például egy képzési program kivitelezése, vagy egy összetett kutatás lefolytatása, nagy számú, különböző (egymással nem csereszabatos) speciális tudással rendelkező oktató összehangolt munkájára van szükség. Ezeket előzetesen végig gondolt „csomagokba” rendezik, amelyek kialakítása, tesztelése időigényes folyamat. Az egyetemek és más szakértői szervezetek esetén ezért többnyire nem az a cél, hogy minden érdeklődő számára egyedi, testreszabott szolgáltatást (pl. képzést) kínáljanak, hanem az, hogy a diagnózist követően az ügyfél igényét a legjobban illeszkedő, már kialakított (és jól bevált) szolgáltatáscsomagba soroljuk, és ebbe tereljük őt. Ezt nevezik skatulyázásnak (*pigeonholing*), amely „a szervezet tevékenységeit standard komponensek sorozatára vagy programokra osztja fel, amelyek szintén standardizált, előre meghatározott szituációkban vagy esetekben alkalmazhatóak... A cél: minden hallgatót egy már létező skatulyába erőltetni.” (Hardy et al., 1983:412). Azaz egy-egy tantárgy vagy képzési program ilyen skatulyának tekinthető.

#### Skatulyázás

Önmagában az, hogy az egyetem folyamatai, hallgatói útjai szabályozottak, nem áll ellentétben azzal a ténnyel, hogy az egyes lépések (a diagnózis kialakítása, a tényleges tanítás, a kutatás különböző lépései) továbbra is olyan komplexek, hogy a végrehajtásuk nem jól standardizálható, ami szükségessé teszi az oktatók és kutatók autonóm döntéshozatalát ezekben a szituációkban.

### 5.1.2. Az outputok standardizálhatósága

A folyamatok helyett helyezhetjük a hangsúlyt az output standardizációjára is. Ez azt feltételezi, hogy létezik olyan általánosan elfogadott kritériumrendszer, amely mentén az egyetemek outputja jól jellemezhető. Az output standardizációján alapuló szabályozás ereje abban rejlik, hogy a megvalósításban a végrehajtó szabad kezét kap. Elég az, ha a kívánt végeredményt rögzítjük és ellenőrizzük, így nem szükséges a megvalósítás folyamatos kontrollja.

A felsőoktatásban az output standardizálhatóságának egyik nehézségét az jelenti, hogy sem az oktatás, sem a kutatás outputja nem tekinthető homogénnek. Noha az output mennyiségi szempontból többé-kevésbé leírható (pl. a publikációk vagy a végzett hallgatók számával), ez kevés információt hordoz annak minőségéről vagy a hozzáadott érték nagyságáról. A minőség mérése, értékelése ugyanakkor meglehetősen nehéz, mert magának a minőségnek a fogalma is összetett és sokrétű, ezért folyamatosan fennálló kérdés, hogy ki és mi alapján ítélni meg egy képzés vagy kutatás minőségét.

Mindezt még érdemes kiegészíteni azzal is, hogy az input és az output közötti kapcsolat (közgazdasági nyelven: a termelési függvény) nem ismert. Ez azt is jelenti, hogy az oktatás folyamata nem írható le a sokszor feltételezett „gyár” metaforával, azaz az input → transzformáció → output folyamatként. Sokkal inkább az agrár metafora a helyénvaló. Mindez a kutatás folyamatára is általánosítható.

**Nem homogén  
outputok**

**Bizonytalan  
kapcsolat az  
input és output  
között**

#### **AZ OKTATÁS METAFORÁJA: GYÁR VAGY MEZŐGAZDASÁG?**

„Ha modellt vagy metaforát keresünk az iskolázási folyamat megértésére, akkor inkább a mezőgazdaságra érdemes tekinteni semmint a gyárra. A mezőgazdaságban nem a semmiből indulunk, és erőfeszítéseinket nem élettelen és passzív anyagokra irányítjuk. Épp ellenkezőleg, komplex és ősi folyamatokból indulunk ki, és erőfeszítéseinket olyan dolgokra fordítjuk, amiket a magok, növények és rovarok egyébként is tennének. (...) A termés, amint a gazda elvetett, akkor is nő, amikor a gazda alszik vagy henyél. Nem számít, mit tesz, az eredmény bizonyos szempontból állandó marad.” (Stephens (1967), idézi Weick, 1976:2)

Ugyanígy nehéz megítélni, hogy az egyetemről kikerülő diák későbbi sikeressége valójában milyen mértékben köszönhető az egyetemnek. Az is lehetséges ugyanis, hogy az adott diák képességei, társadalmi helyzete miatt egyébként is sikerre lett volna „ítélve”. Ez alapján mondhatjuk, hogy a nagy presztízsű egyetemek nem feltétlenül azért sikeresek, mert jól oktatnak vagy kutatnak, hanem azért, mert olyan diákokat tudnak felvenni, olyan kutatókat tudnak alkalmazni, akik más környezetben is kiemelkednének a többiek közül. Ebből pedig az

**Az egyetem  
hozzáadott  
értéke**

is következik, hogy az egyetem teljesítménye nem feltétlenül a sokat tudó, végzett diák, hanem az a hozzáadott érték, amelyre a diák az egyetem nélkül nem tett volna szert. Azaz a felsőoktatásban az inputok sem tekinthetők homogénnek, hiszen két felvett diák között jelentős különbség is lehet. Nyilvánvaló, hogy a „hozzáadott érték” teljesítményértelmezés még a korábbiaknál is bonyolultabb módon mérhető, ami a minőség fogalmához hasonlóan számos értelmezési és módszertani kérdést vet fel. Ezekre a dilemmákra reflektál a közgazdaságtanban az emberi tőke elmélet és a szűrőelmélet (lásd a keretes részt).

### **AZ EMBERI TŐKE ELMÉLET ÉS A SZŪRŐ ELMÉLET**

Az 1960-as években megfogalmazott emberi tőke elmélet (human capital theory) az oktatásra beruházásként tekint, amelynek során a tanuló olyan készségekre tesz szert, amely a munkapiacra hasznosítható. Az emberi tőke növekedése a magasabb keresetben, illetve nemzetgazdasági szinten – a minőségi munkaerő révén – a nagyobb gazdasági növekedésben tükröződik. A nemzetközi oktatáspolitikai diskurzusok, és különösen a tudásgazdaságra hivatkozó oktatáspolitikák (pl. az OECD, az EU vagy az egyes országok szintjén) jellemzően az emberi tőke elmélet feltételezéseire építenek, amikor az oktatási rendszer fejlesztése mellett érvelnek. A kritikusok szerint viszont az elmélet leegyszerűsítő, az oktatásra kizárólag gazdasági aspektusokból tekint, és figyelmen kívül hagyja annak más vonatkozásait (Gillies, 2015).

A szűrő elmélet (signaling vagy screening theory) szerint az oktatási rendszer szerepe nem az egyén munkavégző-képességének, termelékenységének növelése az új készségek átadása révén, hanem a munkaadó informálása arról a jelöltek termelékenységéről, várható teljesítményéről (Varga, 1998). Mivel a termelékenységet a munkaadók nem tudják közvetlenül megfigyelni, ezért a döntéseiket a könnyebben megfigyelhető iskolaévek száma (végzettség) alapján hozzák meg, hiszen a tehetségebb jelöltek (akik veleszületett termelékenysége magasabb) magasabb végzettséget szereznek. Számukra ugyanis alacsonyabb az iskolarendszerben való előmenetel (pszichológiai) költsége (Page, 2010).

A két elmélet empirikus elválasztása nehéz, mert az iskolázottság szintje mindkét elméletben a magasabb keresetben tükröződik. Emellett a két elmélet nem is feltétlenül zárja ki egymást, mert az iskolázottság egyszerre növelheti a hallgató termelékenységét és jelezheti a munkaadónak a veleszületett termelékenység közti különbségeket (Page, 2010).

### **A teljesítmény fogalmának vitathatósága és a két szintű verseny**

A teljesítmény fogalmával kapcsolatos bizonytalanság mindig magában hordozza a vitathatóságot, az output relativizálhatóságát és állandósítja a teljesítmény újraértelmezésére való törekvést. Ennek természetes következménye, hogy a verseny a felsőoktatásban mindig két szinten zajlik. Az egyik szint az éppen aktuális minőségi kritériumok mentén bemutatott teljesítmény szintjén kialakuló versengés, amelynek fő kérdése, hogy adott kritériumok mentén melyik egye-

tem (kar, intézet, oktató) a jobb. A másik szint az az értelmezési verseny, amelynek során a felek igyekeznek elfogadtatni az érintettekkel (a többi intézménnyel, a közvéleménnyel, az egyetem többi karával stb.) a számukra kedvező értékelési kritériumokat és azok definícióját például olyan kérdésekben, hogy ki a jó oktató/kutató, milyen ismérvekkel írható le a minőségi oktatás, mi jellemzi a kiváló kutatóegyetemet. Az értelmezési verseny terepéül éppúgy szolgálnak a minősítő és akkreditációs szervezetek (pl. MAB), mint a rangsorok, a PR tevékenység, a jogszabályalkotásra gyakorolt befolyás vagy a szenátus és a kari tanács tevékenysége stb. (lásd Barnett, 2003). Vagyis nem csak a teljesítmény, hanem a viszonyítási keretrendszer is vita tárgya (ez összefügg a felsőoktatási szervezet töredezett jellegével, lásd később).

Tovább növelik a vitathatóságot a felsőoktatás rendkívül hosszú visszacsatolási ciklusai (Lockwood et al., 1985; Varga, 1998), mert a befolyásoló tényezők elkülönítése és a képzés/kutatás tényleges hatásának megjelenítése sok vitára alkalmat adó nehézséggel jár. Például az, hogy a munkaerőpiac számára megfelelő tananyagot oktatnak-e egy képzési programban, csak akkor derül ki, amikor már a diákok kikerültek a munkaerőpiacra és a munkavállalók jelzik elégedetlenségüket. Ez még a rövid programok esetében is legalább 2-3 év, nem beszélve a hosszabb képzésekről. Ennyi idő után nehéz megítélni, hogy az elégedetlenségben milyen mértékben játszottak közre a diákok gyengébb képességei, a tananyag hiányosságai, az oktatók, oktatási módszerek alkalmatlansága, vagy valamilyen külső körülmény megváltozása (például világgazdasági válság bekövetkezése). Vannak ugyanakkor ezzel ellentétes trendek is: ezek közé tartoznak a mikroképzések (micro-credentials), illetve a hallgatókkal és munkaadókkal szoros együttműködésben, folyamatos visszacsatolással kialakított képzések (pl. duális képzések).

**Hosszú  
visszacsatolási  
ciklusok**

### **5.1.3. A magatartás és képességek standardizálhatósága**

A magatartás és – Mintzberg megfogalmazásában – a képességek standardizálásának lényege, hogy nem a folyamatot vagy a kimenetet próbáljuk meg standardizálni, hanem az oktatók és kutatók tudását, magatartását, hozzáállását, szellemiségét, ami egyszerre teszi lehetővé az autonóm, ugyanakkor a többi szereplővel összehangolt cselekvést. Mintzberg (1993) példájával: ahogyan egy sebész is tudja, hogy mit várhat az aneszteziológustól anélkül, hogy részletesen egyeztetnének, úgy egy marketing professzor is különösebb megbeszélés nélkül tudja folytatni a kollégája alapszakos marketing előadássorozatát.

Ouchi (1978) a tipológiájában klánkontrollnak nevezi azt a helyzetet, amikor a szereplők magatartását a közös kultúra, azaz a közös

**A szakmaközös-  
ségek szerepe  
az oktatók-  
kutatók formá-  
lásában**

értékek, normák, hitek, ismeretek vezérlik. Az egyetem sajátossága azonban, hogy a képességek standardjait és az elvárt magatartást nem az egyetem határozza meg, hanem az adott terület tudományos közössége. Ezzel a kontroll jelentős része is az egyetem falain túlnyúló közösség kezébe kerül. Mintzberg megfogalmazásában: „a szervezet lemond a hatalom egy jelentős részéről nem csupán maguknak a szakértőknek, hanem az őket elsősorban kiválasztó és képző egyesületeknek és intézményeknek a javára is.” (Mintzberg, 1993:44) A felsőoktatásban e szervezetek jelenthetik a hazai és nemzetközi tudományos egyesületeket, továbbá a hazai köztes ágazati szervezeteket (mint például a MAB vagy a rektori konferencia), amelyek az egyetemekkel közösen alakítják a különböző szakterületeken dolgozó oktatókkal és kutatókkal kapcsolatos elvárásokat.

A standardok külső meghatározásának kiszervezése szorosan összefügg azzal, hogy egy szakértő tevékenységét csak hasonló szakértők képesek jól megítélni. Egy oktató felettese is csak akkor tudja tartalmilag értékelni az illető munkáját, ha maga is jártas az adott témákban. Ez azonban valószínűleg nem áll fenn minden alárendeltje esetében, ami felértékeli a külső szereplők értékelési eljárásba való bevonását, azaz a peer review típusú értékelések jelentőségét.

A magatartások és képességek standardizálását a képzések és hosszú szocializációs eljárások biztosítják, például az egyetemi és doktori képzés. De ilyen szabályozó mechanizmusnak tekinthető a folyóiratcikkek bírálati gyakorlata, a kutatási források elosztása során érvényesített kritériumok, a kinevezéseket megelőző habitusvizsgálatok is. A megfelelésesség visszaigazolása a szakmai elismerésen keresztül történik. A magatartáskontroll a közösségi normákhoz való állandó igazodási kényszert jelent, ezeken belül ugyanakkor nagy cselekvési és döntési autonómiával ruházza fel az oktatókat mind az egyetemen belül, mind azon kívül.

## **5.2. Töredezettség**

Minden szervezetet jellemez bizonyos fokú töredezettség például a szervezet differenciálódása (különböző feladatot ellátó szervezeti egységek kialakulása) vagy a különböző szakmakultúrák létrejötte miatt. A szakértői szervezetek mindegyikében az egyik legnyilvánvalóbb törésvonal az oktatók és kutatók (tehát a szakértők) és a háttértámogatást nyújtó adminisztráció között van, ami az adminisztráció méretének növekedésével a felsőoktatásban is egyre láthatóbbá válik. A másik tipikus törésvonalat az akadémiai szakteron belüli különbségek jelentik. Ezen

túlmenően számos más törésvonal is azonosítható, például a menedzsment és a munkavállalók, vagy az oktatók és a hallgatók között.

Az adminisztratív és akadémiai területek különbsége a célok és folyamatok eltérésére vezethetőek vissza. Az adminisztráció funkciója elsősorban az oktatói és kutatói tevékenység támogatása, amit sok különböző szervezeti egység lát el. Ide tartozik például a könyvtár, az IT szolgáltatások, a hallgatói tanulási és karriertanácsadás, alumni iroda, vállalati kapcsolatok iroda vagy a kollégium. Ezek mind tehermentesítik az oktatókat és kutatókat (vagy a hallgatókat), hogy azok jobban tudjanak a saját szakmai feladataikra koncentrálni. Az adminisztráció másik funkciója a munkafolyamatok standardizálása, szervezése, ami épp a folyamatok és kimenetek korábban ismertetett standardizálási nehézségei miatt alig épül ki. A felsőoktatás expanziójával és az egyetemek irányításának átalakulásával azonban nőtt az igény erre is, amit olyan területek kiépülése jelez, mint a minőségirányítás, a tanítási és tanulási központok megjelenése (ha azok egységesítést is végeznek), stratégiai tervezéssel és teljesítményméréssel foglalkozó egységek vagy az oktatók képzését és fejlesztését koordináló HR osztályok.

Az adminisztratív munkát az üzemszerűség jellemzi, amelyben nem az újszerű feladatmegoldáson, hanem a stabil, megbízható működésen van a hangsúly. Ehhez jól illeszkedik a folyamatszabályozás, a hierarchikus felépítés, a részfeladatra specializálódó (ún. funkcionális) munkamegosztás, a jól szabályozható felelősségi és hatásköri rendszer. Az adminisztráció tehát működésében és értékrendjében inkább a klasszikus bürokrácia működésmódját követi, szemben az akadémiai szférával, ahol a munkavégzést inkább a nagyfokú autonómia, a minimális (funkcionális) munkamegosztás, az ellátott feladat egészéért vállalt felelősség, decentralizáció és a hierarchikusság alacsonyabb foka jellemzi.

Az egyetemen azonban kulturális különbségek nemcsak az adminisztráció és az akadémiai szféra között vannak, hanem az akadémiai szférán belül is. Annak ellenére, hogy gyakran esik szó a tudomány mint hivatás (az academic profession) általános normáiról, jellemzőiről, az akadémiai terület korántsem tekinthető egységesnek vagy homogénnek. Mivel az egyetemeken döntően saját célokkal rendelkező, nagy autonómiaigényű oktatók és kutatók dolgoznak, akik céljaikban is sokszor a saját tudományterületük normáihoz igazodnak, ezért az egyetemeket gyakran jellemzik szervezett anarchiaként, lazán strukturált rendszerként vagy éppen politikai szervezetként.

Ez illeszkedik ahhoz a megközelítéshez, amelyben az egyetem az autonóm szereplők közösségeként értelmeződik, amelyben az egyetem inkább csak keretet ad a tagok kibontakozásnak, az egyéni szabadság megélésének és az egyéni célok érvényre juttatásának. Az utóbbi két-három évtizedben azonban a növekvő pénzügyi nyomás és társa-

**Az akadémiai és adminisztratív szféra közötti viszony**

**Az adminisztráció bürokratikusságának természete**

**Az akadémiai szféra heterogenitása**

**Az egyetem mint közösség vs. az egyetem mint (teljes) szervezet**



dalmi elszámoltathatóság miatt megerősödött az egyetemek „teljes szervezetként” történő értelmezése (Seeber et al., 2015), amelyben a szervezet egészét úgy próbálják meg kialakítani, hogy az támogassa a menedzsment által definiált szervezeti célok hatékony elérését. Ehhez általában feszezebben strukturált, integráltabban működő szervezetre van szükség, amely sokkal közelebb áll az üzleti szervezeti logikához, és rendszeresen konfliktusba kerül az autonóm szakértői munkavégzésből fakadó szervezeti hajlamokkal.

#### **AZ EGYETEM MINT SZERVEZETT ANARCHIA ÉS MINT LAZÁN STRUKTURÁLT RENDSZER**

Cohen, March and Olsen például úgy érvel, hogy az egyetemek anarchikus szervezetek, mert célbizonytalanság áll fenn; a fő tevékenységek technológiája tisztázatlan és gyakran még a szervezet tagjai sem értik vagy látják át; és végül a részvétel változékony, a döntéshozásban való közreműködés döntésről döntésre változik (Cohen et al., 2005). Így fogalmazznak: „az egyetemi anarchiában úgy tűnik, hogy az egyetemen minden egyén (vagy szervezeti egység) autonóm döntéseket hoz. Az oktatók döntenek el, hogy tanítanak-e, mikor és mit. A hallgatók döntenek el, hogy tanulnak-e, mikor és mit. A törvényhozók és az adományozók döntenek el, hogy adnak-e támogatást, mikor és mire. A döntések kölcsönös alkalmazását kivéve sem koordináció, sem kontroll nem működik. Az erőforrások bármely felmerülő folyamathoz allokálhatóak valamilyen explicit felsőbbrendű célra való hivatkozás vagy ahhoz való igazodás nélkül. A rendszer 'döntései' a rendszer által létrehozott következmények, de ezek senkinek nem szándékai és ezek fölött senki sem gyakorol döntő kontrollt.” [(Cohen and March-ot idézi Walford, 1987:132)

Weick úgy érvel, hogy az oktatók és kutatók a saját diszciplínájukhoz kötődnek, amely az érdeklődésükből és a szocializációjukból fakad. Ebből adódóan az egyének gyakran lojálisabbak a saját szakmájukhoz (és tanszékkükhöz), mint az egyetemükhöz. Így a tanszékek autonóm, erős szubkultúrák, amelyek csak lazán kapcsolódnak egymáshoz. Az eredmény egy autonóm elemekből álló, lazán kapcsolódó rendszer (loosely coupled system), amely egyszerre képes egész rendszerként és autonóm elemeként is reagálni a kívülről érkező nyomásokra (Orton – Weick, 1990; Weick, 1976). Az elemek függetlensége azonban nem teljes körű, hiszen köztük interdependencia, azaz kölcsönös függőség áll fenn. Ez az értelmezés azt sugallja, hogy az egyetem akadémiai és szolgáltató egységeket laza hálózatba.

#### **A tudományterületek közötti különbségek gyökerei**

Az akadémiai szférán belüli törésvonalak egyik megragadási lehetőségét az oktatók orientációjaként szolgáló tudományterületek (diszciplínák) közötti különbségek leírása jelenti, hiszen a diszciplínák nem pusztán érdeklődési területükben, illetve tudás és valóságképükben különböznek egymástól, hanem társadalmi szerveződésükben, kultúrájukban is.

Az egyes diszciplínák egyrészt a tudás sajátos koncepcióját jelenítik meg, irányultságuknak megfelelően értelmezik és vizsgálják a körü-



löttünk lévő természeti és társadalmi valóságot. Másrészt e diszciplínák az oktatók és kutatók olyan közösséget alkotják, amelynek tagjai sajátos identitással, normákkal, nyelvezettel rendelkeznek, amelyek részben ugyan az ismeretszerzés módjához, részben azonban a tudományos közösség társadalmi státuszának megőrzéséhez, javításához kötődnek. Tony Becher, angol felsőoktatáskutató hasonlatával az egyes diszciplínák tagjai különböző vadászmezőkön vadásznak (más a tudás- és valóságképük), és ezzel összefüggésben különbözik a törzsi szerveződésük is (azaz a tudományterületeknek mások a szokásaik, normáik)(Becher – Trowler, 2001).

A tudományterületi sokszínűség strukturálisan a kari/tanszéki tagozódásban jelenik meg, hiszen bizonyos fokig minden kar és tanszék adott tudományterület tudományos közösségének helyi (szervezeti) leképeződésének tekinthető.

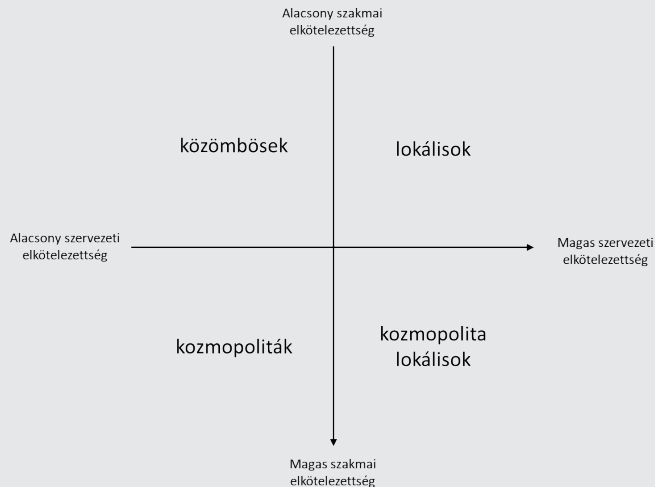
A diszciplináris különbségek hatását számos területen vizsgálták: az oktatás és kutatás szerveződése, céljai, kívánatos magatartásformái mellett empirikusan is kimutatható különbségek találhatók a minőségről alkotott fogalmakban, a kutatás folyamatának konceptualizálásában, a kutató (scholar) fogalmának jelentéstartalmában vagy a tanszékvezetők vezetési (leadership) gyakorlatában (részletesebben lásd Kováts, 2012). Ez azt sugallja, hogy az oktatók és kutatók meghatározó igazodási pontjai, munkájuk sikerkritériumai is legalább részben diszciplínafüggőek, és így kötődésük nem kizárólagos (sőt, sok esetben csak másodlagos) az őket foglalkoztató egyetemhez, amely gyakran csak az egyéni törekvések háttérét (eszközét?) jelenti. E törekvések megvalósítása során azonban időnként az őket foglalkoztató egyetem érdekével is szembemennek, ami magyarázza egy-egy diszciplína oktatóinak alacsony egyetemtudatosságát, amely sok vezető számára jelent nehezen megoldható problémát (gondoljunk például a sikeres privát tanácsadói gyakorlatot folytató üzleti oktatókra vagy a tudását szakértőként a saját vállalkozása javára is kamatoztató kutatóra). Ez a különbség jelenik meg a lokális és kozmopolita oktatók megkülönböztetésében is. (lásd alább) A tudományterületi különbségeket és ezek hatásait részletesebben a szervezeti kultúrával foglalkozó 8. fejezetben mutatjuk be.

## LOKÁLISOK ÉS KOZMOPOLITÁK

Eredendően Robert Merton, amerikai szociológus különböztette meg a lokális és kozmopolita szereporientációt, amikor egy kisváros, Rovere közösségének befolyásos szereplőit tipizálta. Merton szerint „a lokális befolyásoló érdeklődése nagyrészt erre a (helyi – KG) közösségre korlátozódik. Kevésé gondol, kevés energiát áldoz a tágabb társadalomra, a helyi problémák foglalkoztatják, gyakorlatilag kizárja az országos és nemzetközi színteret. A szó szoros értelmében provinciálisnak nevezhető.” Ezzel szemben a kozmopolita a helyi közösségen „kivüli világ felé is fordul, és e világ szerves részének tekinti magát. Rovere-ben lakik, de a tágabb társadalom részének tekinti magát.” (Merton 2002:477-478)

Alvin Gouldner, Merton tanítványa ezt a különbségtételt alkalmazta az egyetemi oktatók szereporientációjának jellemzésére: míg a lokálisok inkább az adott intézményhez kötődnek, addig a kozmopoliták inkább a diszciplínához. Gouldner három tényezőt vizsgált a szereporientáció megfigyeléséhez. Például a lokálisokat magas szervezeti lojalitás, alacsony diszciplináris érdeklődést és belső referencia-csoportok iránti orientáció jellemzi (Gouldner, 1957). Később felülvizsgálták és tovább finomították a szereporientációt befolyásoló tényezőket. Például Tuma és Grimes (1981) szerint öt befolyásoló tényezőt kell figyelembe venni: a szakmai (diszciplináris) elkötelezettséget, a szervezeti célok iránti elkötelezettséget, a szervezethez való kötődést (lojalitás), a külső referenciacsoportokhoz való igazodást és az előmenetellel (pl. sikeres publikálás, karrier) kapcsolatos igényt.

A későbbi kutatások arra jutottak, hogy a lokális és kozmopolita szerepek nem feltétlenül zárják ki egymást. Egy népszerű osztályozásban például megjelentek az közönyösök (alacsony lokális és kozmopolita vonások), illetve a lokális kozmopoliták (magas lokális és kozmopolita vonások).



Forrás: Tuma – Grimes (1981) alapján

A töredezettségnek érdemes megemlíteni egy másik vonatkozását is, amit az egyetem multipozícionális jellegének nevezhetünk. Ez azt jelenti, hogy az oktatók egy időben egyszerre több pozícióban is lehetnek a szervezeten belül, azaz az azonos tudományterületen, tanszéken dolgozó és formálisan azonos munkakörben lévő oktatók (például két docens) között is jelentős különbségek lehetnek a betöltött további pozíciók függvényében. Ez hatással van a motivációikra, érdekeikre, érdekérvényesítő képességükre.

**Multipozícionális jelleg**

Ehhez szorosan kötődik a státuszinkonzisztencia kérdése, azaz nem világosak a hierarchiák a szervezeten belül. Egy egyetemen gyakran fordul az elő, hogy például egy dékán egyidejűleg van alacsonyabb és magasabb státuszban más személyekhez képest. Ilyen helyzet az, amikor például egy adott tanszéken dolgozó docenst neveznek ki dékánnak, aki így egyszerre lesz felettese és alárendeltje a tanszékét vezető egyetemi tanárnak (Nagy, 2007). Ha az egyetem vagy kar működésében gyakoriak és meghatározóak az ilyen státuszinkonzisztenciás helyzetek, akkor az egyetemen nem alakulhatnak ki tiszta, világos hierarchiák, és nem lesz egyértelmű, hogy ki kinek a főnöke, és az sem, hogy főnöknek lenni pontosan mit is jelent (Nagy, 2007).

**Státuszinkonzisztenciák**

### 5.3. Célbizonytalanság

Az egyetemet többnyire célbizonytalanság (goal ambiguity) jellemzi (Cohen – March, 1986). Ez több tényező együttes hatása. Egyfelől az egyetemek társadalmi feladatáról, küldetéséről sincs egyetértés, az sok különböző elemet tartalmazhat, amiből számos cél és elvárás vezethető le. Másrészt a környezet sem egységesen fejt ki hatását az egyetemre, mert a szervezetet alkotó karok, tanszékek releváns környezete különböző, belső dinamikájuknak és társadalmi pozícióiknak megfelelően más-más elvárásoknak kell megfelelniük (Lawrence – Lorsch, 1967). (Ez rímél az egyetem mint lazán strukturált rendszer koncepciójára.) Ezért végső soron mindegyikük eltérő alkalmazkodási kényszerrel szembesül, azaz minden egyes karnak, tanszéknek, oktatónak megvannak a saját céljai, elvárásai és érintetti köre, és ezek nem feltétlenül ellentmondásmentesek. Mindez végső soron azt eredményezi, hogy egy egyetem környezete rendkívül komplex, továbbá hogy minden egyetem egyidőben nagyon sokféle lehetséges célt követhet, ezért jelentős célbizonytalanság áll fenn.

**Az egyetem összetett társadalmi szerepe**

**A szervezeti egysége releváns környezete eltérő**

A célok megfogalmazását az is nehezíti, hogy az egyetem környezete komplex, nagyon sok érintett azonosítható. Sok esetben az sem világos, hogy egy-egy szolgáltatás, például egy képzés nyújtása során kinek az igényeit kellene figyelembe venni, azaz hogy ki a vevő, mert

**Ki az egyetem „vevője”?**

**Hallgatói igények kiszolgálása vagy alakítása?**

**Bizonytalan célstruktúra**

összemosódik az, aki a képzésen részt vesz, aki a képzést kiválasztja, aki finanszírozza és aki végül a képzés hasznélvezője, felhasználója lesz. Egy képzés vevője lehet például az azt igénybe vevő diák, finanszírozója az állam vagy a család, a hasznélvező a diákot később foglalkoztató munkaadó és a társadalom is. A képzést kiválasztója lehet a hallgató, a család és a munkaadó is. A hallgatóval kapcsolatban érdemes azt is megemlíteni, hogy preferenciarendszere nem feltétlenül rögzült, sőt, a képzésnek nem csak nem csak a hallgatói preferenciák kiszolgálása, hanem azok alakítása is lehet célja. További nehézséget jelent, hogy a különböző érintettek, szereplők elvárásai gyakran ellentmondásosak, például a munkaerőpiaci alkalmasság és kritikai hozzáállás oktatása egyszerre lehet elvárás.

A célbizonytalanság következménye, hogy az egyetemen a célok egyeztetése soha le nem záruló folyamat, azaz az egyetem célstruktúráját „sokkal inkább gondolatok laza gyűjteményeként lehet jellemezni, nem pedig koherens struktúráként; sokkal inkább feladatokon keresztül kerülnek a preferenciák a napvilágra, mintsem preferenciák alapján történne a feladatok végrehajtása.” (Cohen et al., 2005:103) Azaz a hivatalos stratégiák és célkitűzéslisták jobb esetben a tárgyalási folyamat pillanatfelvételének tekinthetőek, rosszabb esetben csak látzólagos – a szereplők által mérvadónak semmiképpen sem tekintett – célok, melyeket a külső elvárásoknak való megfelelés érdekében fogalmaztak meg (Patterson, 2001; Peeke, 1994).

## **5.4. A döntéshozás és az érdekérvényesítő erő megoszlása**

**Az egyetem mint farnehéz szervezet**

Az egyetem oktatói és kutatói egy-egy téma szakértői, akiknek a munkájának minőségét leginkább a hasonló területen dolgozó szakértők tudják megítélni. Azáltal viszont, hogy az oktatók egy jellegzetes, nehezen ellenőrizhető és értékes szakértelem egyedüli birtokosai, szervezeti és társadalmi hatalomra is szert tesznek (Clark, Gewirtz et al. 2000:8), amit a döntéshozási eljárásokban is képesek érvényre juttatni. Az oktatással-kutatással kapcsolatos döntéseket a bevonásuk nélkül nehéz meghozni. Az egyetemek ezért – Burton Clark, a híres amerikai felsőoktatáskutató megfogalmazásával – „farnehéz” szervezetek, azaz a döntéshozás decentralizált, jelentős szerepe van a testületi munkának és más demokratikus elemeknek. Az oktatók és kutatók ennek révén tudják biztosítani, hogy a szakértői munkavégzéshez szükséges feltételek érvényesüljenek. Ez ugyanakkor nyűg is az oktatóknak, hiszen elveszi az időt az értékesebb szakértői (oktatói-kutatói) munka elől.

Ebből adódik, hogy a döntéshozási folyamatokba való belépési korlát alacsony, azaz a döntésben való részvétel jórészt attól függ, hogy erre az egyes szereplők mennyi időt és energiát fordítanak. Az érdekek sokszínűsége és a döntéshozási folyamatokba való alacsony belépési korlát a döntéshozásban ténylegesen résztvevő szereplők állandó változásához vezet (Cohen et al., 2005). A döntésben tevélegesen közreműködők kiléte elsősorban attól függ, hogy a szervezet egyes tagjai milyenek észlelik az adott probléma súlyát, kritikusságát, a döntés kimenetele pedig a döntésben részt vevő szereplők érdekérvényesítő képességén múlik. Az (egyetemen belüli) érdekérvényesítő erő azonban nem csak a szervezeti hierarchiában betöltött formális pozícióktól függ, hanem attól is, hogy az adott oktató az egyetem számára milyen kritikus erőforrásokhoz tud hozzáférést biztosítani (Pfeffer – Salancik, 1974). Ebben pedig döntő szerepet játszik a szakmai elismertség, amely – diszciplínánként különböző mértékben – átváltható gazdasági, kapcsolati vagy társadalmi tőkévé. Ennek révén az oktatók és kutatók az egyetemről függetlenül végezhetnek szakmai tevékenységet (privát tanácsadás, vállalatvezetés, szerkesztőbizottsági tagság, kormányzati felelősség), amely révén az egyetem számára is értékes erőforrásokhoz (például kapcsolati tőkéhez) juthatnak, ami az egyetemen belüli formális pozíciók megszerzésére is felhasználható, bár ez nem szükségszerű. A szakmai elismertségből eredő társadalmi tőke révén sok oktató és kutató szárnyalja túl érdekérvényesítői képességben a szervezeti hierarchiában egyébként felette álló vezetőket, ami a korábban már bemutatott multipozícionálitáshoz és státuszinkonzisztenciához vezet. E helyzet előállításában fontos szerepe van az átjárható szervezeti határoknak, azaz hogy az oktatók közvetlen kapcsolatban állnak a szakmai szervezetekkel és a lehetséges megrendelőkkel. Más szervezetekben többnyire jóval szűkebb azok köre, akik a szervezetből a külvilággal kapcsolatot tarthatnak.

Hogyan befolyásolja az oktatók és kutatók szakérteleméből fakadó alkupozíciója a vezetők szerepét az egyetemen?

A szervezeti hierarchiában egyre feljebb haladva a vezetőknek egyre kevesebb szakértelmük van ahhoz, hogy az alájuk tartozó minden oktató munkája felett tartalmi kontrollt tudjanak gyakorolni. Ez abból adódik, hogy a vezető nem lehet minden olyan terület mély ismerője, mint amivel a beosztottjai rendelkeznek. Így bár a munka napi szintű felügyelete a vezető felelőssége, tartalmi kontrollt már közvetlen felettesként (például tanszékvezetőként) is jobbra csak formálisan gyakorolhat, a hierarchián felfelé haladva pedig a tartalmi kontroll ereje és lehetősége tovább csökken. Ezzel kapcsolatban elég csak arra gondolni, hogy milyen nehézséget jelent az, ha bizonyítani kell azt, hogy valaki rossz oktató vagy rossz kutató.

**A döntési folyamatba való alacsony belépési korlát**

**Kritikus erőforrásokhoz való hozzáférés nyújtása**

**Átjárható szervezeti határok**

**A vezetői kontroll korlátai**

**Széles irányítási fészttáv**

A vezető feladata tehát nem elsősorban az oktatók és kutatók tartalmi kontrollja, így lehetséges az egyetemek struktúrájában a rendkívül széles irányítási fészttáv, azaz hogy egy tanszékvezető vagy intézetvezető alá akár 40-60 ember is tartozhat, ami más iparágakhoz képest kirívóan magas szám.

A vezetők és adminisztrációban dolgozók alkupozíciója és befolyásolási lehetősége két tényezőtől fakad.

**Vezetői erőforrás: az adminisztratív munka nem kívánatos jellege**

Az egyik, hogy a testületi munka és az adminisztráció az oktatókat elvonja az általuk preferált szakmai munkától, ezért jellemzően az erre fordított idő minimalizálására törekednek. A vezetők és adminisztratív munkatársak számára viszont dedikált idő és erőforrás áll rendelkezésre ahhoz, hogy a döntési folyamatokba belépjen, ott információt gyűjtsön és befolyásolja azokat. Ez pedig információs előnyt biztosít számukra.

**Vezetői erőforrás: idő és a döntéshozási folyamat ismerete**

A másik tényező, hogy az oktatóknak szüksége van a vezetőre és adminisztratív munkatársakra ahhoz, hogy a kialakult komplex döntéshozási rendszerben navigálni tudjon és így meg tudja valósítani a szándékait, például be tudjon adni egy pályázatot vagy támogatást tudjon szerezni a projektjére. A kapcsolatrendszer és a bürokratikus folyamatok helyzeti előnyt ad. Bár a vezetők autoritással rendelkeznek az egyes oktatók felett, az oktatói közösség egésze azonban már erősebb. A közösség szempontjából a nehézség inkább a töredezettségéből, érdekkülönbségekből fakad, ami miatt az oktatói kar nehezen tudja egységesen artikulálni a véleményét.

## 5.5. A szakértői bürokrácia gyengeségei

A szakértői bürokrácia modellje szerint az oktatás és kutatás nagy komplexitású feladatok, amelyekhez jól képzett, nagy autonómiával rendelkező szakértők kellenek. Az együttműködésük teszi lehetővé a komplexebb szolgáltatások nyújtását, például egy képzési program megvalósítását, amelyre az oktatók külön-külön már nem lennének képesek. Az oktatók és kutatók (mint szakértők) együttműködésének alapja a közös indoktrináció és képzés (képessegek standardizálása). Az oktatás és kutatás – mint a szakértői munkák általában – kevéssé standardizálható, így az oktatók és kutatók munkavégzését is nehéz ellenőrizni. A szakértői bürokráciák felépítési sajátosságai, működési dinamikája ebből adódik.

A gyorsan változó, dinamikus környezet azonban nyomás alá helyezi a szakértői bürokráciákat, így az egyetemeket is, és jól láthatóvá teszi a gyengeségeiket is. Mintzberg (1993) három tipikus gyengeséget, kihívást mutat be.

Az első az innováció nehézségei: a szakértői bürokráciák erőssége, hogy szakértők segítségével kipróbált, bevált megoldásokat adnak komplex problémákra (lásd a skatulyázás leírását). Ez azonban csak stabil környezetben tud jól működni. Miközben a változó világ tényleges igényei nem mindig illenek a skatulyákba, a „skatulyák” gyakori felülvizsgálata vagy a megoldások állandó testre szabása nehézséget okoz. Ennek oka, hogy a szakértők között koordináció erőforrásigényes és konfliktusokkal terhelt folyamat, ami nehezen strukturálható és menedzselhető. Például a képzési programok állandó felülvizsgálata, új képzési programok kidolgozása és bejáratása nehéz és időigényes folyamat, amelyben gyakran összemosódnak a szakmai és szervezetpolitikai szempontok. Gondoljunk arra, hogy egy képzési program átalakítása során milyen szempontok merülnek fel egy új tárgy bekerülése vagy egy régi tárgy kihagyása során!

Hasonló kihívásokkal jár egy interdiszciplináris kutatás vagy képzés beillesztése a diszciplináris keretekbe, ami a tudományterületi skatulyák felülvizsgálatát igényelné. Egy interdiszciplináris képzés elhelyezése a tanszéki vagy kari struktúrában konfliktusokkal járhat. Noha túlmutat a szervezeti kereteken, de az akkreditáció is jó példa lehet erre. Ha az akkreditációs testület szakbizottságai tudományterületi alapon szerveződnek (mint a Magyar Akkreditációs Bizottságban), úgy egy interdiszciplináris képzés akkreditálása során több értékelő bizottság is érintett lesz, ami valószínűleg nehezíti majd az elfogadást. A bevett tudományterületi felosztás módosítása viszont nagyon időigényes folyamat.

A második kihívást a szabadsággal visszaélő szakértők jelentik. Ha az oktatók és kutatók etikusan, felelősségteljesen, megfelelő szaktudással és a szakmai standardoknak megfelelően cselekednek, akkor az egyetem az elvártaknak megfelelően fog működni. Mi történik azonban, ha az oktatók nem így viselkednek? Ha inkompetensek vagy nem lelkiismeretesek? Ha visszaélnék a szabadsággal vagy a tudásukkal? Ha elavult tananyagot tanítanak, és nem törekednek a szakterületük újdonságainak megismerésére? Sem a hallgatók, sem más laikus szereplők nem képesek ezt jól megítélni, de még az egyetem más területen elmélyedt oktatói sem.

A harmadik kihívás a szakértők szervezeti közreműködésének hiánya. Az egyetemek működése igényli az oktatók közreműködését a testületekben, az egyetemi közösségben. A dinamikusabb környezetben több közreműködésre van szükség. Enélkül az egyetemen nem lehet azokat a körülményeket kialakítani, ami a szakmai működéshez szükséges. Ez azonban energiát kíván és elvonja az oktatókat az oktatói-kutatói munkától (vagy más pénzkereseti tevékenységektől). Emiatt erős a késztetés, hogy ezeket a feladatokat másokra hagyják,

**A skatulyák felülvizsgálatának nehézségei (innovációs korlátok)**

**Az inkompetens/visszaélő oktatók kontrolljának nehézsége**

**Potyautas magatartás: kimaradás a szervezeti folyamatokból**



amelyet adott esetben az adminisztráció és a vezetés is készségesen elősegít. A tudományterülethez való lojalitás nem zárja ki a szervezeti lojalitást és a felelős egyetemi polgári magatartást.

**A válaszreakció:  
a menedzsment  
és a standardi-  
záció erősítése**

A felsőoktatás környezetének átalakulása – a komplexitás további növekedése, a környezet dinamizálódása, a személyre szabott szolgáltatások iránti növekvő kereslet, az elszámoltathatósággal kapcsolatos elvárások – láthatóbbá teszi az egyetem mint szakértői bürokrácia működési gyengeségeit. Az elmúlt évtizedekben (különösen az Új Közszolgálati Menedzsment irányzatának megjelenését követően) az erre adott tipikus válasz az egyetem szakértő jellegéből fakadó hajlamainak tompítása, ellensúlyozása, azaz

- a menedzsment megerősítése és az irányítás centralizálása a decentralizált működéssel szemben,
- az alapfolyamatok standardizálásának erősítése például a minőségbiztosítás révén, továbbá
- az outputok standardizálása például teljesítményindikátorok bevezetésével és a kutatási eredmények mérhetőségének javításával (lásd szcientometria menedzsment célú hasznosítása).

**Üzleti mód-  
szerek a felső-  
oktatásban**

E változtatások együtt jártak azzal, hogy egyre több intézményben próbálják használni az üzleti szervezetekben elterjedt módszereket, mint például a stratégiai menedzsment, a teljesítménymérés és menedzsment, a kontrolling, a HR menedzsment stb. E kézikönyv számos fejezete is ilyen módszerek felsőoktatási adaptálhatóságát mutatja be. Fontos azonban látni, hogy e módszerek kritikátlan, a felsőoktatás eddig bemutatott hajlamaira érzéketlen alkalmazása számos nem kívánt hatással jár, amelyet a menedzszerizmussal foglalkozó kritikai szakszakirodalom mutat be átfogóan. Ennek néhány megállapítását a következőkben mutatom be. A szervezetek irányításában és működésében bekövetkező változást, illetve ennek kritikáját részletelesen a kormányzással kapcsolatos 6. és 7. fejezetben mutatjuk be.

**A szakma-  
kultúra alakítá-  
sának  
fontossága**

Mintzberg egyébként úgy érvel, hogy a külső kontrollt erősítő megoldások csak rontják az oktatók és kutatók hivatástudatát, és a belső motivációjukat az innovációra és a szakértelmük tökéletesítésére. Szerinte a megoldás ezért nem a standardizáció és a külső kontroll erősítése, hanem maguknak a szakértőknek a megváltoztatása a magatartási normák formálásával, a kiválasztási és képzési folyamat alakításával, a hivatástudat megerősítésével. Ehhez nem annyira az egyetemeket, mint inkább a szakmakultúrát alakítani képes szerveződések érdemes formálni, és tőlük várni a felelősségteljes oktatói-kutatói magatartást megerősítő, kikényszerítő szakmai közeg létrehozását.



## 5.6. Hivatkozások

- Antal Z. – Dobák M. (2016). *Vezetés és szervezés. Szervezetek kialakítása és működtetése*. Akadémiai Kiadó.
- Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. Society for research into higher education – Open University Press.
- Becher, T. – Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed). Open University Press.
- Cohen, M. D. – March, J. G. (1986). *Leadership and ambiguity: The American college president* (2. ed). Harvard Business Schl. Pr., c/o Harper & Row.
- Clark, J. – Gewirtz, S. – Mclaughlin, E. (2000). Reinventing the welfare state. In: Clark, J. – Gewirtz, S. – Mclaughlin, E. (szerk.) (2000). *New managerialism, new welfare?* London: Sage 1-26 o.
- Cohen, M. D. – March, J., – Olsen, J. P. (2005). A szervezeti választás szemeteskosár-modellje. In *Szervezeti tanulás és döntéshozatal* (o. 103–133). Alinea Kiadó – Rajk László Szakkollégium.
- Gillies, D. (2015). Human Capital Theory in Education. In M. Peters (Szerk.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (o. 1–5). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_254-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_254-1)
- Gouldner, A. W. (1957). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles.I. *Administrative Science Quarterly*, 2(3), 281. <https://doi.org/10.2307/2391000>
- Hardy, C. – Langley, A. – Mintzberg, H. – Rose, J. (1983). Strategy Formation in the University Setting. *The Review of Higher Education*, 6(4), 407–433. <https://doi.org/10.1353/rhe.1983.0015>
- Kováts G. (2012). A tudományterületi sajátosságok következményei a kutatásban, az oktatásban és a felsőoktatási intézmények vezetésében. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 3–17. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2012.07.01>
- Lawrence, P. R. – Lorsch, J. W. (1967). *Organization and environment: Managing differentiation and integration*. Irwin.
- Lockwood, G. – Davies, J. L. (Szerk.). (1985). *Universities: The management challenge*. Soc. for Research into Higher Education & NFER-Nelson.
- Merton, R. K. (2002). *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris Kiadó.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations* (Repr.). Prentice Hall.
- Nagy P. T. (2007). Négy lehetséges kutatás a felsőoktatókról. *Educatio*, 17(3), 434–452.

- Orton, J. D. – Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203. <https://doi.org/10.2307/258154>
- Ouchi, W. G. (1978). The Transmission of Control Through Organizational Hierarchy. *Academy of Management Journal*, 21(2), 173–192. <https://doi.org/10.2307/255753>
- Page, M. E. (2010). Signaling in the Labor Market. In *International Encyclopedia of Education* (o. 321–324). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01214-8>
- Patterson, G. (2001). The Applicability of Institutional Goals to the University Organisation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(2), 159–169. <https://doi.org/10.1080/13600800120088652>
- Peeke, G. (1994). *Mission and change: Institutional mission and its application to the management of further and higher education*. Society for Research into Higher Education – Open University Press.
- Pfeffer, J. – Salancik, G. R. (1974). Organizational Decision Making as a Political Process: The Case of a University Budget. *Administrative Science Quarterly*, 19(2), 135. <https://doi.org/10.2307/2393885>
- Seeber, M – Lepori, B – Montauti, M – Enders, J – De Boer, H – Weyer, E – Bleiklie, I – Hope, K – Michelsen, S – Mathisen, G. N – Frølich, N – Scordato, L – Stensaker, B – Waagene, E – Dragsic, Z – Kretek, P – Krücken, G – Magalhães, A – Ribeiro, F. M – ... Reale, E. (2015). European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations. *Public Management Review*, 17(10), 1444–1474. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.943268>
- Tuma, N. B. – Grimes, A. J. (1981). A Comparison of Models of Role Orientations of Professionals in a Research- Oriented University. *Administrative Science Quarterly*, 26(2), 187. <https://doi.org/10.2307/2392468>
- Varga J. (1998). *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány. [https://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga\\_-\\_Oktatas-gazdasagtan/](https://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga_-_Oktatas-gazdasagtan/)
- Walford, G. (1987). *Restructuring Universities: Politics and Power in the Management of Change*. Croom Helm Ltd.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2391875>

## 5.7. További ajánlott olvasmányok

- Bess, J. L. – Dee, J. R. (2008). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice* (1. ed). Vol I-II. Stylus Publ.

# 6. FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREK ÉS KORMÁNYZÁSUK

KOVÁTS GERGELY

A fejezet röviden bemutatja a kormányzás fogalmát és annak első szintjét, a felsőoktatási rendszerek kormányzását (az intézmények kormányzását a következő fejezetben tárgyaljuk). Ezt követően áttekintjük a felsőoktatási rendszer fogalmát és rétegződését. Bemutatjuk a felsőoktatási rendszerek kormányzásának legismertebb átfogó modelljeit, a Clark-féle koordinációs háromszöget, illetve a kormányzási keverőpult modellt. Megvizsgáljuk az európai felsőoktatás átalakulásának irányait, ezen belül az állam szerepének változását, valamint ezekkel összefüggésben az intézményi autonómia lehetséges értelmezéseit.

A felsőoktatás expanziójával, azaz a hallgatói létszámok növekedésével (lásd a 3. fejezetet) megnőtt a felsőoktatás finanszírozási igénye, és ezzel az ágazat nemcsak láthatóbbá vált a társadalomban, hanem a politikai viták előterébe is került. E folyamat részeként vált fontos kérdéssé a kormányzás (governance) kérdése, azaz a döntéshozási folyamat, a felelőségek és hatáskörök megosztása az érintettek körében. Hirsch és Weber (2001) szerint a kormányzás „a hatalom formális és informális gyakorlása olyan törvények, politikák és szabályok alapján, amelyek meghatározzák a különböző szereplők jogait és felelősségét, beleértve azokat a szabályokat is, amelyek alapján interakcióba kerülnek egymással.” (viii) Az OECD felsőoktatásról szóló nagy áttekintő jelentése pedig úgy fogalmaz, hogy a kormányzás „azokat a struktúrákat, kapcsolatokat és folyamatokat foglalja magában, amelyeken keresztül mind nemzeti, mind intézményi szinten a felsőoktatási politikák kidolgozása, végrehajtása és felülvizsgálata történik” (Santiago et al., 2008, p. 56).

A felsőoktatás kormányzását két szinten is vizsgálhatjuk. A külső vagy rendszerkormányzás a felsőoktatási rendszer egészére vonatkozó gyakorlatokat takarja, leginkább az állam, az egyetem és más külső szereplők közötti kapcsolatokat. A belső vagy intézményi kormányzás során az intézményen belüli aktorok (oktatók, hallgatók, menedzsment, adminisztratív munkatársak stb.) közötti kapcsolat a vizsgálat tárgya. A két szint nem választható el élesen egymástól.

Különösen az intézményi kormányzás kapcsán érdemes egyértelműsíteni, hogy a kormányzás nem azonos a menedzsment fogalmával, hiszen ez utóbbi inkább a munkaszervezet célirányos és hatékony működtetésére irányul (Antal – Dobák, 2016). Az egyetemi kormányzás inkább a társaságirányítás (corporate governance) fogalmával rokon, amely a vállalatok célrendszerével (értékteremtés, társadalmi felelősség és elszámoltathatóság, saját célok), valamint az ezek egyensúlyát alakító érintetti csoportok viszonyrendszerével foglalkozik (Csedő – Zavarkó, 2021).

E fejezetben a felsőoktatási rendszerek jellemzőit és kormányzásuk főbb kereteit tekintjük át, a következő fejezetben pedig az intézményi kormányzást vesszük szemügyre.

## **6.1. A felsőoktatási rendszer**

A felsőoktatási rendszerek kormányzása kapcsán érdemes kitérni a felsőoktatási rendszer fogalmára és jellemzőire, mert ezek szerveződése sokszínű képet mutat.

Felsőoktatási rendszer alatt egy adott területen (országban, tagállamban vagy tartományban) működő felsőoktatási intézmények és a kapcsolódó háttérintézmények összességét értjük, amelyek egyazon joghatóság alá tartoznak, és amely joghatóság adott célrendszer mentén szabályokkal, eljárásokkal szervezi, felügyeli és működteti azokat. A felsőoktatási rendszernek definiált határai vannak, és az intézményeknek vannak közös jellemzőik (Austin – Jones, 2016).

A felsőoktatás szabályozása, szervezése egyes országokban országos szinten történik (pl. Magyarország), más országokban viszont tagállami vagy tartományi hatáskör (pl. USA, Németország). Emiatt például amerikai vagy német felsőoktatásról csak nagy általánosságokban lehet beszélni, a részletes szabályok tagállamonként jelentős eltérést mutathatnak. Emiatt számos összehasonlító vizsgálatba nem a „német felsőoktatás”, hanem konkrét tartományok felsőoktatási rendszerei kerülnek be.

Az országok gyakorlatában az is különbséget jelent, hogy milyen intézményeket értenek bele a felsőoktatási rendszer fogalmába.

Európában azokat az intézményeket sorolják be a felsőoktatási rendszerbe, amelyek legalább alapképzést nyújtanak. Számos országban (például Új-Zélandon vagy az Egyesült Államokban) a felsőoktatási rendszer részének tekintik az ún. posztszekunder képzéseket kínáló intézményeket is. Ezek olyan intézmények, amelyek a középiskolákban megszerezhető végzettségeknél magasabb, de az alapképzésnél alacsonyabb szintű, jellemzően szakmaorientált végzettségeket

kínálnak, amelyek részben beszámíthatóak az alapképzési tanulmányokba (például az amerikai community college-ok). A magyar képzési rendszerben ezek leginkább a felsőoktatási (vagy régebben felsőfokú) szakképzésnek feleltethetőek meg.

Egyes országokban ezért a szűkebb értelmű felsőoktatási rendszer (higher education system) helyett a tágabb értelmű harmadfokú oktatási rendszer (tertiary education system) kifejezést használják, de a fogalmak pontos tartalma országról országra is változhat. Ez a példa is rámutat arra, hogy milyen nehézségekbe ütközik az országok eltérő képzési szerkezetének összehasonlítása. Erre a célra szolgál globális szinten az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere (ISCED), és európai szinten van ilyen funkciója az európai képesítési keretrendszernek (EQF) is (lásd a képzés, az oktatás és a tanulás szervezésével foglalkozó 12. fejezetet).

### **A NEMZETKÖZI OKTATÁSI OSZTÁLYOZÁSI RENDSZER (ISCED)**

A Nemzetközi Oktatási Osztályozási Rendszer (International Standard Classification of Education, ISCED) az UNESCO által kidolgozott keretrendszer, amely világszerte lehetővé teszi az oktatási rendszerek kategorizálását és összehasonlítását. Az ISCED standardizált struktúrát nyújt a különböző országokban kínált oktatási programok és képzések elemzéséhez, rendszerezéséhez. Az ISCED jelenleg használt verziója (ISCED 2011) kilenc oktatási szintet határoz meg, az óvodai neveléstől (0. szint) a doktori vagy azzal egyenértékű programokig (8. szint). A magasabb szinteken az ismeretek összetettebbek és specializáltabbak. Az ISCED képzési területek szerint is osztályozza a képzési programokat, lehetővé téve a részletes összehasonlítást a különböző képzési területek között.

Az ISCED alapján gyűjtött adatok segítségével például összehasonlítható a beiratkozott és végzett tanulók száma, lehetővé válik az oktatási előrehaladás elemzése. Az EU, az UNESCO, az OECD és a Világbank is az ISCED rendszert használja a nemzetközi összehasonlító jelentésekhez, például az UNESCO Global Education Monitoring Report-jában, az OECD Education at a Glance jelentésében vagy az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljainak jelentéseiben (különösen az inkluzív és méltányos minőségi oktatás biztosítására vonatkozó 4. cél kapcsán). Az ISCED emellett támogatja az oktatási képzések nemzetközi egyenértékűségének meghatározását. A felsőoktatás kapcsán az 5–8 szintek relevánsak.

**6.1. táblázat: Az ISCED szintjei**

Szint	Elnevezés magyarul	Elnevezés angolul	Példa
0	Kisgyermekkor nevelés	Early Childhood Education	Bölcsőde, óvoda
1	Alapfokú (elemi) oktatás	Primary Education	Általános iskola alsó tagozata
2	Alsó középfokú oktatás	Lower Secondary Education	Általános iskola felső tagozata, gimnázium első évei
3	Felső középfokú oktatás	Upper Secondary Education	Középiskola, szakgimnázium, szakközépiskola
4	Középfok utáni nem felsőfokú oktatás	Post-secondary Non-tertiary Education	Technikum, felsőfokú szakképzés
5	Rövid képzési idejű felsőfokú képzés	Short-cycle Tertiary Education	Felsőfokú technikus képzések, egyes országokban főiskolai képzések
6	Alapképzés (BA/BSc) vagy azzal egyenértékű képzés	Bachelor's or Equivalent Level	Alapképzési (BA/BSc) programok
7	Mesterképzés (MA/MSc) vagy azzal egyenértékű képzés	Master's or Equivalent Level	Mesterképzési (MA/MSc) programok
8	Doktori vagy azzal egyenértékű képzés	Doctoral or Equivalent Level	PhD, DLA programok

További információ a KSH oldalán található: [https://www.ksh.hu/osztalyozasok\\_isced](https://www.ksh.hu/osztalyozasok_isced)

### Differenciáló tényezők

A felsőoktatás expanziójával (növekedésével) az intézményi hálózat is sokszínűbbé vált, és számos jellemző mentén differenciálódott. A jellemzők egy részét egyes országokban jogszabályba foglalják (pl. intézménytípusok vagy fenntartók szerinti megkülönböztetés), más részük pedig csak informálisan érvényesül (pl. reputáció). A legfontosabb differenciáló jellemzők közé a tartozik a horizontális és vertikális tagozódás, a profil fókuszáltsága szerinti tagozódás, valamint tulajdonviszonyok szerinti tagozódás (Santiago et al., 2008; Teichler, 2020).

## HÁNY FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY MŰKÖDIK A VILÁGON?

A felsőoktatási intézményekre vonatkozó becslések vagy számítások tág határok között mozognak attól függően, hogy az adott felmérésben hogyan definiálják a felsőoktatási intézmény fogalmát. Az International Association of Universities (IAU) adatbázisában (<https://whed.net/home.php>) 21 ezer olyan a hazájában elismert, akkreditált intézmény szerepel, amely legalább négyéves, oklevelet biztosító képzést nyújt. Nem tartalmazza viszont a kizárólag vallási vagy katonai képzést nyújtó intézményeket.

A Webometrics rangsor (<https://www.webometrics.info/en>) a felsőoktatási intézmények webes jelenlétét vizsgálja. A 2025-ös januári adatbázisban 31 ezer intézmény található.

A kanadai Higher Education Strategy Associates (HESA) tanácsadó vállalkozás 2022-es jelentése (Jonathan – Usher, 2022) 56 ország felsőoktatását vizsgálta nagyon részletesen, amelyről alapos módszertani útmutatót is közzétettek. (A vizsgált 56 ország a felsőoktatásban tanuló diákok 90%-a fedte le.) A számításaik során figyelembe vették az ISCED5-ös szinten működő intézményeket is, azaz a vizsgálatuk az IAU-nál tágabb körre, a tertiary education-re vonatkozott. Az intézmények száma a jelentés szerint 2018-ban megközelítette a 90 ezret. A vizsgálat szerint az intézmények száma 2006 és 2018 között 51%-kal nőtt, és ez a növekedés döntően a magánintézmények, azon belül is egy másik intézmény oklevelét kínáló affiliált intézmények (a felmérésben ún. university college-ok) növekvő számának köszönhető a Globális Dél országokban. Az északi féltekén az intézmények száma stagnált a vizsgált az időszakban.

A legtöbb hallgatót beiskolázó felsőoktatási rendszerek e jelentés szerint Indiában, Kínában és az Egyesült Államokban működtek 2018-ban.

Az alábbi táblázat a felsőoktatási intézmények számát foglalja össze néhány országban a három adatbázis alapján.

**6.2. táblázat: Néhány ország felsőoktatási intézményeinek száma három felmérésben\***

	Webometrics (2023)	IAU (2025)	HESA (2018)
India	5349	831	40 222
Indonézia	3277	1256	4670
USA	3180	2552	4313
Oroszország	1010	603	4057
Japán	992	753	3975
Spanyolország	276	112	3047
Mexikó	1139	1657	2979
Kína	2495	1064	2940
Brazília	1 264	1445	2565
Németország	461	358	1973
Fülöp-szigetek	366	1331	1906
Pakisztán	359	167	1843
Franciaország	625	541	1842

\* a besorolási kritériumokat lásd a felvezető szövegben

**Horizontális tagozódás: egységes vagy bináris rendszer**

### 6.1.1. Horizontális tagozódás

Az első tényező a horizontális tagozódás, azaz, hogy egységes vagy bináris rendszerről van-e szó. Bináris rendszer esetén az egyetemekre és a nem-egyetemekre (pl. alkalmazott tudományok egyetemére, főiskolákra stb.) eltérő szabályok vonatkoznak, és a típusok közötti átjárás korlátozott, például jogszabályváltozáshoz vagy miniszteri jóváhagyáshoz kötött, hogy egy főiskola egyetemmé válhasson. Egységes rendszer esetén egyazon szabályozás vonatkozik az intézményekre, még akkor is, ha a gyakorlatban lehet közöttük különbség profilban vagy más jellemzőben.

A magyar felsőoktatás például 2005-ig bináris jegyeket mutatott, mert eltérő szabályok vonatkoztak az egyetemekre és főiskolákra. Eltérő volt az intézmény vezetőjének megnevezése (rektor vs. főigazgató), más volt a képzési profil és a kiadott oklevél (egyetemi vagy főiskolai diploma), és a kettő közötti átjárás nem az intézmény teljesítményén, hanem politikai döntésen múlt. Eltérő érdekképviselői szerveik is voltak az egyetemeknek és főiskoláknak. 2005 után azonban a felsőoktatás inkább egységes rendszerűvé vált. A főiskolák is indíthatnak mester és doktori képzéseket, és így egyetemmé válhattak, az elnevezéseket egységesítették, és az érdekképviselői szerv is azonos lett. Újabb lépést jelentett az egységes rendszer felé, hogy az állami főiskolák többsége és számos, elsősorban nem hitéleti képzésre fókuszáló nem állami főiskola is alkalmazott tudományok egyetemévé vált, azaz már a nevében is felvette az egyetem elnevezést.

Egy másik szemléletes példát az angol felsőoktatás jelenti, amely 1992 előtt két szektorra oszlott: az egyetemi szektorra és a politechnikumokra (főiskolákra). Ezek szabályozása teljesen különbözött. 1992 után azonban egységes felsőoktatási szektor jött létre, ahol az intézményekre azonos szabályok vonatkoztak. Kulturálisan persze továbbra is jelentős különbség van a régi egyetemek és a korábbi politechnikumok között, amelyre az intézményekről való beszéd vagy a kutatások során pre-1992 és post-1992 egyetemekként szoktak utalni. Finnországban jelenleg (2024-ben) is bináris rendszer van, ahol a két intézménytípusra külön törvények vonatkoznak.

### 6.1.2 Vertikális tagozódás

**Vertikális tagozódás**

A második differenciáló tényező a rendszer vertikális rétegződése, azaz hogy mennyire meredek az intézményrendszer hierarchiája, más-ként fogalmazva mekkora az intézmények (intézménytípusok) közötti távolság, ami például a képzési profiljukban és a presztízsükben tükröződik. Az európai rendszerek inkább laposak, azaz az intézmények közötti különbségek, távolságok kisebbek. Ez abból fakad, hogy az



állam (domináns szereplőként) igyekezett csökkenteni az intézmények közötti minőségi különbségeket, hogy az államilag elismert diplomák értéke ne különbözzön jelentősen a kibocsátó intézmények szerint. Az USA-ban ugyanakkor erős vertikális tagozódás van, azaz az intézménytípusok jobban egymásra épülnek, közöttük jobban kirajzolódik a hierarchia. Ez tükröződik a sok elemzésben használt ún. Carnegie klasszifikációban. (lásd a keretes részt)

2005 után a magyar felsőoktatási is a vertikális tagozódás irányába mozdult el, amely a törvényi előírások, illetve az akkreditációs mechanizmusok révén alakult ki. Kialakultak az inkább alapképzést nyújtó intézmények, illetve a mester- és doktori képzést is nyújtó intézmények. Összességében azonban ez a vertikális nem nagyon meredek, amit a két szint közötti átjárhatóság is alátámaszt.

### **CARNEGIE KLASSZIFIKÁCIÓ**

A Carnegie klasszifikációt 1970 óta készítik el az USA-ban. Célja az intézményi diverzitás leképezése. E rendszerben megkülönböztetik az egy és több képzési területen működő intézményeket. A több képzési területen működő intézmények csúcán a doktori fokozatot adó intézmények állnak, amelyeket a mesterképzésekre fókuszáló egyetemek és főiskolák, az alapszakra fókuszáló főiskolák (baccalaureate colleges), és a felsőfokú szakképzésnek megfelelő rövid képzéseket nyújtó (közösségi) főiskolák (associate's colleges) követnek. Ez nagyjából a minőségi hierarchiát is jelenti. Az alapvető besorolás a legmagasabb képzési szinten kibocsátott oklevelek száma alapján dől el. Például egy doktori egyetem legalább évi 20 doktori fokozatot ad ki. Az egyes kategóriákon belül számos alkategória is található. Az egy területre fókuszáló intézmények az ún. specializált intézmények (special focus institution). Ezek mellett külön kategóriát képeznek még az ún. törzsi intézmények (tribal colleges and universities), amelyek kifejezetten az őslakosok számára nyújtanak képzéseket.

Az alábbi 2021-es megoszlási táblázatból látható, hogy milyen hierarchikusan szerveződik az USA-ban működő körülbelül 4000 intézmény. Az intézmények fele fő profilját tekintve legfeljebb alapképzést nyújt, míg a mester- vagy doktori képzést meghatározó arányban az intézmények 30%-a kínál.

**6.3. táblázat: Felsőoktatási intézmények megoszlása a 2021-es Basic Carnegie klasszifikáció szerint**

Doktori egyetemek	466	11,8%
Nagyon magas kutatási aktivitás	146	3,7%
Magas kutatási aktivitás	133	3,4%
Doktori/Szakegyetem	187	4,7%
Mesterképzést nyújtó intézmények	669	17,0%
Nagyobb programok	325	8,3%
Közepes programok	185	4,7%
Kis programok	159	4,0%
Alapszakos főiskolák	735	18,7%
Associate's Colleges	948	24,1%
Specializált profilú intézmények	1086	27,6%
Kétéves	340	8,6%
Négyéves	462	11,7%
Törzsi intézmények	35	0,9%
Összesen	3939	100,0%

Megjegyzés: egyes kategóriákat összevontunk.

Forrás: <https://carnegieclassifications.acenet.edu/carnegie-classification/classification-methodology/basic-classification/>

Számos országban alakul ki informális hierarchia az intézmények között, ahol az intézmények egy-egy csoportja igyekszik magát megkülönböztetni a többi intézménytől. Ezekről ad áttekintést az alábbi keretes rész.

### **ISMERT INTÉZMÉNYI CSOPORTOSULÁSOK**

Az Ivy League az Egyesült Államok északkeleti részén található nyolc magánegyetem által alkotott csoport, amelyek közös sportligában (sportkonferenciában) versenyeznek. Az Ivy League egyetemeket általában nagy presztízsűnek tartják, ahol magas szintű kutatómunka folyik, és amelyek hallgatói és oktató szempontból is rendkívül szelektívek. Tagjai közé tartozik a Harvard, a Yale, a Princeton, a Columbia, University of Pennsylvania (UPenn), a Dartmouth College, a Brown és a Cornell.

A Russell Groupba az Egyesült Királyság legtekintélyesebb, leginkább kutatásintenzív 24 egyeteme tartozik, így például Oxford, Cambridge, az Imperial College, a University College London (UCL), a University of Edinburgh.

Ausztráliában a Group of Eight (Go8) csoportba tömörülnek a vezető egyetemek. A tagok közé tartozik például a University of Sydney, University of Melbourne, Australian National University, University of Queensland stb.

Európai szinten két ismert csoportosulás is van. A Coimbra Group 40 kutatóegyetemet tömörít, ezek közé tartozik az ELTE is. A League of European Research Universities (LERU) csoportnak 23 tagja van, kizárólag Nyugat-Európából (pl. Oxford, Cambridge, Helsinki, UCL, Sorbonne, Zürich stb.).

Globális csoportnak tekinthető az Universitas 21 (U21), amely ma már 27 kutatásintenzív egyetem közös szervezete.

### **6.1.3. Intézményi profil szélessége**

A harmadik meghatározó tényező az intézmények átfogó vagy fókuszált jellege. Egyes rendszerekben inkább széles profilú (ún. komprehenzív) intézmények működnek, amelyek sok tudományterületen, sok képzési szinten vannak jelen. Ezek belső működése és külső irányíthatósága is komplex. Más rendszerekben erős a specializálódás, inkább szakegyetemek és szakfőiskolák működnek szűk profillal, világosabb ágazati kötődésekkel. A kettő közötti lényeges különbség, hogy míg a hallgatói és programdiverzitás az átfogó intézményekkel működő rendszerekben az intézményeken belül jelentkezik (és ennek kezelése a menedzsment, illetve a belső kormányzás feladata), addig a fókuszált intézményekkel dolgozó rendszerekben a diverzitás az intézmények között érhető tetten, amellyel az ágazati politikának és a felsőoktatási rendszer kormányzásának van teendője.

A magyar felsőoktatás a kommunista időszakban – a szovjet rendszer mintájára – sok specializált intézménnyel működött, ami töredezett felsőoktatási rendszert eredményezett. A 2000-ben lezajlott integráció során számos széles profilú intézmény jött létre a magyar felsőoktatásban. E folyamatokat jól illusztrálja például a Szegeди Tudományegyetem, amely a városban addig működő 5 felsőoktatási intézmény, valamint a Hódmezővásárhelyen működő Mezőgazdasági

**Átfogó vagy  
fókuszált  
intézmények**

Főiskola egyesülésével jött létre 2000-ben (Kováts, 2016). Ezt a folyamatot egészítette ki az is, hogy az intézmények egy része a saját stratégiája mentén is elkezdett új területekre belépni: a BME például gazdasági és természettudományi kart alapított, az egykori Gyöngyösi Főiskola a meglévő agrár profilja mellett szintén a gazdasági képzések felé nyitott stb. Azaz a komprehenzívebb egyetemmé válás folyamata egyszerre fakadt az intézményhálózat strukturális változásából és az intézmények saját stratégiáiból (aminek nehézségét az jelentette, hogy 2006-ig a karalapítás állami engedélyhez és a kar előzetes akkreditációjához volt kötve).

### **A FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREK JELLEMZŐ MODELLJEI**

A már korábban idézett Higher Education Strategy Associates tanácsadó vállalkozás 2022-es jelentése a felsőoktatási rendszereket az alábbi módon tipizálja (Jonathan – Usher, 2022):

- Az egységes modellben a hallgató döntő része komprehenzív egyetemekre jár, más intézménytípusok szerepe marginális. (pl. Spanyolország, Olaszország, Törökország)
- A dél-ázsiai modellben (pl. India, Pakisztán, Bangladesh) a komprehenzív egyetemek felügyelete alatt működnek affiliált intézmények (university colleg-ok). A szakképzés korlátozott, általában nem felsőoktatási intézmények nyújtják.
- Az észak-amerikai modell (pl. USA) lényegében bináris rendszer, ahol a komprehenzív egyetemek mellett szakképző intézmények (community college-ok) találhatóak, amelyek rövid ciklusú, azaz legfeljebb kétéves ISECD5-ös vagy akár ISCED4-es képzést kínálnak.
- Az észak-európai modellben (pl. Németország, Finnország, Svédország) a komprehenzív egyetemek mellett vegyes profilú, ISCED5 és ISCED6 szintű, gyakorlat fókuszú képzést nyújtó intézmények működnek (alkalmazott tudományok egyetemei).
- A korábbi keleti blokk modellje három pilléren nyugszik: komprehenzív egyetemek, specializált (kevés területre fókuszáló) intézmények és rövid (ISCED5 szintű, többnyire kétéves) képzést nyújtó intézmények. (pl. Ukrajna, Kazahsztán)
- A francia modellben (pl. Franciaország, Elefántcsontpart), a komprehenzív egyetemek mellett nagy számú specializált intézmény található, és a középiskolák is kínálnak akadémiai vagy szakképző programokat.
- A latin-amerikai modellben (pl. Argentína, Peru) a beiskolázás vegyesen történik komprehenzív intézményekbe és olyan szakképzés fókuszú intézményekbe, amelyek rövid ciklusú képzést nyújtanak, vagy vegyes profilú intézmények.

Számos ország csak lazán követi e modelleket, azaz nem minden országra érvényesek teljes mértékben a fenti leírások.

#### 6.1.4. Tulajdonosi/fenntartói struktúra

A negyedik lényeges differenciáló tényező a tulajdonosi struktúra. Nemzetközi szinten az állami (public) és magánintézmények (private) megkülönböztetés a jellemző, ahol a magánintézmények közé sorolnak minden nem-állami fenntartású intézményt, így az egyházi fenntartású intézményeket is. Mivel a magyar szabályozási gyakorlatban a magánintézmények értelmezése szűkebb (abba nem tartoznak bele az egyházi fenntartású intézmények), ezért az angol „private” tartalmilag a magyar „nem-állami” kifejezésnek felel meg leginkább.

A tulajdonosi (vagy a magyar terminológiában: fenntartói) struktúrát a nem-állami intézmények arányával és szerepével lehet leírni. Ezek elhatárolása az állami intézményektől nem könnyű, mert az intézmények jogi státusza mellett a finanszírozás és az irányítási struktúra is lehet demarkációs kritérium. Például a magyar modellváltó intézmények a törvény alapján magánintézmények, finanszírozás szempontjából ugyanakkor állami intézmények. Ez utóbbit támasztja alá a pénzügyminiszter közleménye, amelyben a modellváltó egyetemek és az őket fenntartó alapítványok is a központi kormányzati alszektorba besorolt szervezeteknek minősülnek (Hivatalos Értesítő, 2022/5, 526. oldal).

A világon csak néhány olyan felsőoktatási rendszer van, ahol a nem-állami intézmények dominálnak (például Japánban) vagy kiemelkedő a szerepük (pl. az USA-ban). A rendszerek többségében az állami intézmények a meghatározó szereplők. A tág értelemben vett magánintézményeknek alapvetően három típusa különböztethető meg (Levy, 2011).

- A szakirodalomban ún. identitás-fókuszú intézményeknek nevezett egyetemek leggyakrabban egyházi intézmények, amelyek jól meghatározott meggyőződést képviselnek. Sok országban ezek az intézmények a nem-állami intézményi hálózat kialakulásának pioníriái. Magyarországon az egyházi intézmények mellett ide lehetett sorolni a Central European Universityt is, amelynek küldetése a közép-kelet-európai régió demokratiszálódásának elősegítése volt.
- Az elit vagy fél-elit intézmények a minőségi niche (azaz speciális, szűk) piacon versenyeznek. Az USA-n kívül kevés olyan rendszer van, ahol az ország vezető intézményei nagy arányban magánintézmények (leginkább Japánban, Dél-Koreában). Nagy számban találhatóak közöttük üzleti iskolák.
- Az ún. kereslet-elnyelő vagy nem-elit intézmények az alacsonyabb minőségű szegmensben működnek. Szerepük a megnövekedett kereslet kielégítése gyakran alapképzések és levelező képzések nyújtásával. Számuk nagy. Magyarországon a rendszerváltást követően sok kisebb magánfőiskola jött létre

**Tulajdonosi  
struktúra: állami  
és nem-állami  
intézmények**

a hirtelen növekvő kereslet kielégítésére. Ezek egy része azóta megszűnt vagy más intézménybe olvadt be (pl. az Általános Vállalkozási Főiskola, Harsányi János Főiskola). A ma is működő, egykor főiskolaként indult intézmények közé tartozik például a Kodolányi János Egyetem, az Edutus Egyetem, Metropolitan Egyetem (korábban Kommunikációs Főiskola) vagy a Milton Friedman Egyetem (korábban Zsigmond Király Főiskola).

A magánintézmények vizsgálata során további szempont lehet, hogy nonprofit vagy for-profit intézményekről van-e szó.

### **6.1.5. Puffer szervezetek**

#### **Köztes (puffer) szervezetek**

A felsőoktatási rendszer tagolódása kapcsán érdemes még említést tenni az ún. köztes szervezetekről, vagy más néven pufferszervezetekről. Ezek közé tartoznak az érdekképviseleti szervezetek, mint az egyetemeket összefogó rektori konferenciák, az országos hallgatói önkormányzatok. Ide sorolhatóak az ágazati szintű forráselosztással foglalkozó szervezetek (például kutatási alapok), továbbá az akkreditációs szervezetek (pl. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság). Végezetül fontos szereplők még a különböző felsőoktatási állami ügynökségek (pl. Tempus Közalapítvány). A köztes szervezetek fontos ágazati koordinációs feladatokat látnak el, azaz „egyfelől »lefordítják« a felsőoktatási intézmények szándékait a kormányzat és az érintettek, érdekeltek számára; másfelől eljuttatják a kormányzati, társadalmi igényeket a felsőoktatási intézményekhez, és a közvetítő tevékenység eredményeként született döntéseket tartalmilag elfogadjatják az intézményekkel, az akadémiai közösséggel” (Hrubos, 2016, p. 83). A köztes szervezetek szerepe megnő a felsőoktatás expanziójával, mert a kormányzat koordináló képessége a komplexitás növekedésével gyengül, az intézmények egymással való közvetlen megállapodásai pedig nem képesek számos ágazati szintű probléma kezelésére.

A felsőoktatási rendszer jellemzői jelentős hatással vannak a felsőoktatási rendszer és az intézményen belüli kormányzás gyakorlatára, mert meghatározzák az intézmények komplexitását, célrendszerét. Nem mindegy ugyanis, hogy a felsőoktatási rendszer expanziójából eredő növekvő heterogenitást, diverzitást és a célok sokszínűségét a felsőoktatási rendszer vagy az intézmény szintjén akarják-e az oktatáspolitikusok kezelni.

## A MAGYAR FELSŐOKTATÁS FONTOSABB ÁGAZATI SZEREPLŐI

**Felsőoktatási ügyekért felelős minisztérium:** az elmúlt években sokat változott, hogy melyik minisztérium volt felelős a felsőoktatásért és hogy milyen területekkel volt közösen irányítva. 2010-ig a felsőoktatás az Oktatási Minisztérium (OM) alá tartozott a közoktatással és egy ideig a szakképzéssel együtt. 2010 után előbb a Nemzeti Erőforrások Minisztériumához (Nefmi), majd az Emberi Erőforrások Minisztériumához (EMMI) került a terület. E minisztériumok együtt foglalkoztak az oktatással, egészségügygel, kultúrával. 2018 után a felsőoktatás az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz (ITM) tartozott, ekkor vált el a közoktatás és a felsőoktatás irányítása. 2022-től a felsőoktatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) portfóliójának része a szakképzéssel együtt.

**Oktatási Hivatal (OH):** Az Oktatási Hivatal 2007-ben jött létre. Az OH a felsőoktatás területén foglalkozik a működési engedélyek kiadásával, a képzések engedélyezésével és nyilvántartásával, a felvételi eljárások lebonyolításával. Az OH honlapján érhetőek el a felsőoktatás egészét bemutató statisztikák (<https://firstat.oh.gov.hu>), a felvételi eredményeket tartalmazó adatbázis (<https://felvi.hu>), a diplomás pályakövetés (<https://www.diplomantul.hu>) és más nagymintás vizsgálatok (pl. Eurostudent felmérések) eredményei.

**Tempus Közalapítvány:** az 1996-ban létrehozott Tempus Közalapítvány foglalkozik a nemzetközi csereprogramok és ösztöndíjprogramok kezelésével, így például az Erasmus vagy a Stipendium Hungaricum pályázatok kezelésével, továbbá számos hazai program disszeminálásával.

**Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal (NKFIH):** az NKFIH a hazai kutatás-fejlesztés és innováció koordinációjáért és a finanszírozás elosztásáért felelős szervezet. A Hivatal számos olyan program gazdája, amely a felsőoktatásban folyó K+F+I tevékenységek meghatározó eleme. Például ide tartozik a Nemzeti Kutatási Kiválósági Program (korábbi nevén OTKA pályázatok).

**Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB):** a MAB az Nftv. megfogalmazása szerint a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység tudományos minőségének ellenőrzését, biztosítását és értékelését elősegítő országos szakértői testület. A MAB foglalkozik az intézmények és doktori iskolák akkreditációjával (hitelesítésével), továbbá a képzések (szaklétesítések, szakindítások) és az egyetemi tanári pályázatok értékelésével.

**Országos Doktori Tanács (ODT):** elődje, az Országos Doktori és Habilitációs Tanács, 1994-ben alakult. Az ODT a felsőoktatási intézmények doktori tanácsainak elnökeiből álló testület, amelynek feladata a doktori képzések összehangolása, s amely állást foglal a doktori képzéssel, fokozatadással, habilitációs eljárással kapcsolatos kérdésekben. Az ODT üzemelteti a témakiírások, témavezetők és doktori hallgatók adatait tartalmazó adatbázist, amely a doktori.hu oldalon érhető el.

**Magyar Rektori Konferencia (MRK):** az MRK a felsőoktatási intézmények vezetőiből (rektorából) álló testület, amelynek feladata az intézmények érdekeinek képviselete belföldön és külföldön. Az MRK számos kérdésben rendelkezik véleményezési joggal.

**Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (HÖÖK):** a HÖÖK az intézményi hallgatói önkormányzatokat tömörítő, a hallgatók képviseletét országos szinten ellátó szervezet.

**Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ):** a DOSZ a doktorandusz hallgatók országos érdekképviseleti szerve.

**Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete (FDSZ):** a felsőoktatásban dolgozó oktatókat, kutatókat és adminisztratív munkatársakat tömörítő érdekképviselői szervezet.

**Tudományos Dolgozók Demokratikus Szakszervezete (TDDSZ):** a rendszerváltásig visszanyúló, nagymúltú szakszervezet, amely mára alapvetően a korábbi akadémiai kutatóhálózat dolgozóit tömöríti, és amelynek néhány egyetem is tagja.

**Oktatói Hálózat (OHA):** az Oktatói Hálózat a magyar felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók alulról szerveződő, autonóm mozgalma, amely 2012-ben jött létre. Célja a felsőoktatás érdekeinek képviselése.

**Akadémiai Dolgozók Fóruma (ADF):** a korábbi akadémiai kutatóhálózat dolgozóit tömörítő, 2018-ban létrejött, alulról szerveződő mozgalom.

## 6.2. A felsőoktatási rendszerek kormányzási modelljei

A XX. század második felében a fejlett országokban a felsőoktatás nagyfokú expanzió ment keresztül. A hallgatói létszámok drasztikus növekedése drámaian megváltoztatta az intézményhálózatot, a képzési struktúrát, növelte a hallgatói és oktatói csoportok heterogenitását. Jelentősen nőtt a komplexitás, ami a finanszírozási és kormányzási rendszer átalakulásával járt együtt. Az európai (kontinentális) rendszerekben az állami dominancia oldódott, a brit rendszerben viszont megerősödött. Minden országban átalakult az állam szerepe.

A kormányzási rendszerek összehasonlítására és a változások leírására az 1980-as évektől jelentek meg a rendszerező modellek, amelyek a felsőoktatási rendszerek kormányzásának különbségeit néhány kulcstényező mentén ragadták meg. Közben ezek a modellek plasztikusan ábrázolják egy-egy rendszer valamely jellemzőjét, szükségszerűen leegyszerűsítik azokat, és elfeledkeznek a különbségek mögött meghúzódó filozófiai, szemléletbeli, történeti okokról. A modellek e hátrányok ellenére is hasznos eszközök a különbségek és változások megértéséhez.

### 6.2.1. A Clark-féle koordinációs háromszög

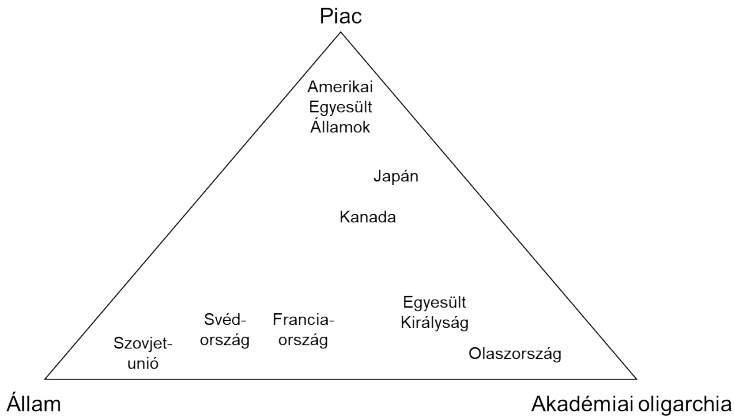
**Az állam, a piac és az akadémiai oligarchia**

Az egyik legismertebb rendszerezés az ún. Clark-féle koordinációs háromszög. Burton Clark (1983) szerint a felsőoktatási rendszer kormányzása alapvetően három szereplő között oszlik meg: az állam, a piac és az ún. akadémiai oligarchia képviselői (azaz a professzori elit) között. Ezek a szereplők képesek integrálni, koordinálni a sokféle tényező mentén töredezett felsőoktatási rendszert. A háromszög csúcsain három ideáltipikus rendszer található: a tisztán állam-vezérelt rendszer, a tisztán piac-vezérelt rendszer és a szakma (akadémiai oligarchia) által



vezérelt rendszer. (Az ideáltipikus nem a kívánatos, ideális formát jelöli, hanem egy tipológia tiszta, gyakorlatban ritkán létező esetét.)

**6.1. ábra: Felsőoktatási rendszerek a Clark-háromszögben 1983-ban**



Forrás: Clark (1983)

Az állam-vezérelt rendszerek erősen centralizáltak, meghatározó bennük az állami döntéshozók (minisztériumok, hatóságok, állami ügynökségek) szerepe, akik a kinevezésekről, tantervekről, források elosztásáról is döntenek. A működést a bürokratikus – utasításokkal, szabályozásokkal történő – koordináció dominálja. Míg ez lehetővé teszi a felsőoktatás nemzeti prioritásokkal való összehangolását, illetve a társadalmi elszámoltathatóságot, a centralizált működés könnyen vezethet az autonómia csökkenéséhez, az innovációs képesség gyengüléséhez, a túlbürokratizálódáshoz. Az állam szerepe különösen fontos volt a kontinentális európai országok működésében. A legközelebb ehhez az ideáltípushoz a Szovjetunió felsőoktatási rendszere állt, de Franciaország vagy Svédország felsőoktatási rendszerében is nagyon dominánsan volt jelen az állam a 80-as években.

A piac-vezérelt rendszerek decentralizáltak. Meghatározó bennük a verseny szerepe, például a hallgatók vagy a kutatási megrendelők választása (fogyasztói döntések). Jelentős a magánintézmények súlya. A piac-vezérelt rendszerek előnye a nagyfokú érzékenység a társadalmi igényekre, illetve az erős innovációs potenciál, ugyanakkor a versenykényszer előtérbe tolhatja a rövid távú szempontokat, és felerősítheti a társadalmi egyenlőtlenséget, illetve könnyen aláaknázhatja a tudományos szempontokat. Noha tisztán piac-vezérelt rendszer nem létezik, ehhez közel álló rendszernek tekinthető az Amerikai Egyesült Államok. A legtöbb ország felsőoktatása a piac-vezérelt irányba mozdult el a 80-as évek neoliberais közpolitikáját követően.

**Állam-vezérelt rendszerek**

**Piac-vezérelt rendszerek**

**Szakma által  
vezérelt  
rendszerek**

A szakma által vezérelt rendszerben a felsőoktatást a szakmai közösségek, illetve az azokat domináló szereplők (leginkább professzorok) alakítják. Fontos szerepe van az önkormányzatiságnak és a meritokráciának. Meghatározó a tudomány belső logikája, az akadémiai szabadság szempontja, ugyanakkor a társadalmi érdekek háttérbe szorulhatnak. Példaként az angol egyetemi szektort lehet említeni az 1980-as évek nagy átalakításáig (ahol az egyetemi professzorokból álló bizottság osztotta el az állami támogatásokat), vagy az olasz felsőoktatást a 80-as években (ahol az állam gyenge szabályozó erő volt).

A gyakorlatban az egyes felsőoktatási rendszereket e három erő különböző arányban képes alakítani. Például a német (humboldti) felsőoktatás az állam és az akadémiai oligarchia kombinációjaként értelmezhető (Schimank, 2005).

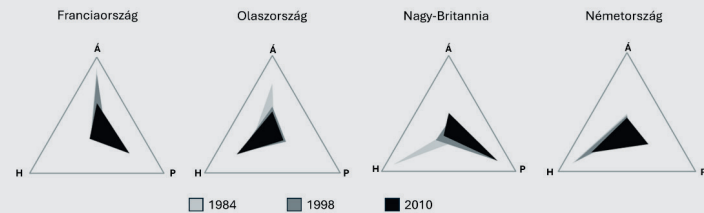
Clark modellje arra is alkalmas, hogy egy-egy rendszer alakulásának időbeli változását mutassuk be rajta.

**AZ EURÓPAI FELSOROKTATÁSI RENDSZEREK IDŐBELI FEJLŐDÉSE**

Michael Dobbins és Christoph Knill (2014) német kutatók több szempont mentén elemezték számos európai felsőoktatási rendszer kormányzásának változását. Az eredményt Clark-háromszögekben ábrázolták. Az alábbi ábrán négy nyugat-európai ország eredménye látható különböző időpontokban. Minél közelebb van az országot leíró háromszög egy-egy csúcshoz, annál inkább meghatározó az adott erő a felsőoktatás kormányzásában. A keskeny, nyílhegyű háromszögek esetében (például Nagy-Britannia vagy Franciaország 1984-ben) egyetlen erő szerepe a meghatározó, míg a nagyobb kiterjedésű háromszögek esetében több erő keveréke jellemző a felsőoktatási rendszerre.

Az ábráról leolvasható, hogy 1984 és 2010 között mindegyik országban nőtt a piac szerepe. Ezzel párhuzamosan az állam Franciaországban és Olaszországban, az akadémiai oligarchia pedig Angliában és Németországban szorult vissza.

**6.2. ábra: Nyugat-európai országok változása a Clark-háromszögben**



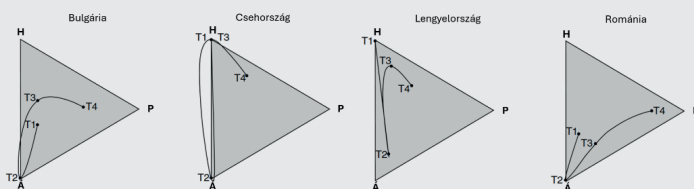
H: humboldti önrányítás (akadémiai oligarcha); P: piac; Á: állam

Forrás: Dobbins – Knill, 2014, p. 187

Dobbins (2011) másféle ábrázolással, de szintén a Clark-háromszögben jelenítette meg a közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek hosszú-távú időbeli alakulását. Csehország és Lengyelország nagyon hasonló utat járt be: a kommunizmus előtti időszakban (T<sub>1</sub>) mindkettőt a humboldti jellegű önirányítás (H; azaz az akadémiai oligarchia) dominálta, majd a kommunizmus alatt (T<sub>2</sub>) az állam (Á) vált domináns szereplővé. A kommunizmus utáni, de a bolognai folyamat előtti időszakban (T<sub>3</sub>) visszafelé mozdultak az akadémiai oligarchia irányába (Csehországban ez erősebb volt), hogy a bolognai folyamat alatt (T<sub>4</sub>) némileg megerősödjön a piac (P) szerepe. Románia és Bulgária esetében a professzori elit szerepe sohasem volt igazán erős, az állam szerepe mindvégig jelentős maradt. A piaci koordináció szerepe a bologna folyamatot követően erősödött meg (Romániában szélsőségesebben).

Míg a cseh és lengyel rendszer a humboldti modellhez áll közel, ahol meghatározó a professzori elit szerepe és az egyetemek öngazgatása, addig a bolgár és román rendszerekben a piaci mechanizmusok töltötték be az állam és a professzori elit gyengesége által keletkező űrt.

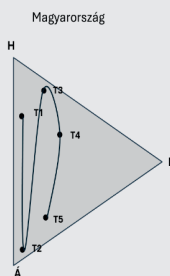
### 6.3. ábra: Kelet-európai országok változása a Clark-háromszögben



H: humboldti önirányítás (akadémiai oligarchia); P: piac; Á: állam

Forrás: Dobbins, 2011, p. 183

A magyar fejlődés kb. 2010-ig a cseh és lengyel mintát követte, azaz a rendszerváltást követően (T<sub>3</sub>) előbb volt egy visszatérés a humboldti modell irányába (1993-as felsőoktatási törvény), amelyet egy állami-piaci irányba történő korrekció követett (T<sub>4</sub>; 2005-ös felsőoktatási törvény). 2010 után (T<sub>5</sub>) azonban az állam szerepe nagyon felerősödött, számos területen törekedett az intézményi működés közvetlen befolyásolására (például költségvetési főfelügyelők, kancellárok kinevezése révén), amelyet a modellváltás és a kapcsolódó közfeladat-finanszírozási szerződések a piacpárti irányba mozdítottak el. További részleteket lásd a kormányzás intézményi szinten fejezetben, illetve az alábbi cikkben: Kováts et al., 2017.



### 6.2.2. Kormányzási keverőpult

Az 1980-as évek után bekövetkező hallgatói létszám expanzió, illetve a neoliberais, piaci logikákat előtérbe helyező fordulat hatására számos változás indult el a felsőoktatásban. Ezek miatt többek között felérté-

**Kormányzási keverőpult**

kelődött az intézményi menedzsment egyetemi kormányzásban betöltött szerepe is, és átalakult az állam szerepe. De Boer, Enders és Schimank (2007) erre reflektálva javasoltak egy másféle modellt, az ún. governance equalizer modellt, amit kissé szabadon kormányzási keverőpultnak lehetne fordítani. E modell a hangszínszabályozók analógiáját használja. Ezek a készülékek képesek a hang különböző frekvenciasávjainak hangerejét külön-külön állítani és ezzel a kívánt hangzást elérni. Míg Clark modelljében az egyik szereplő megerősödése együtt járt más szereplő(k) gyengülésével, addig a kormányzati keverőpult modellben a tényezők változása egymástól függetlenül is ábrázolható. A szerzők szerint egy adott ország felsőoktatási kormányzási rendszere öt tényező keverékeként áll elő:

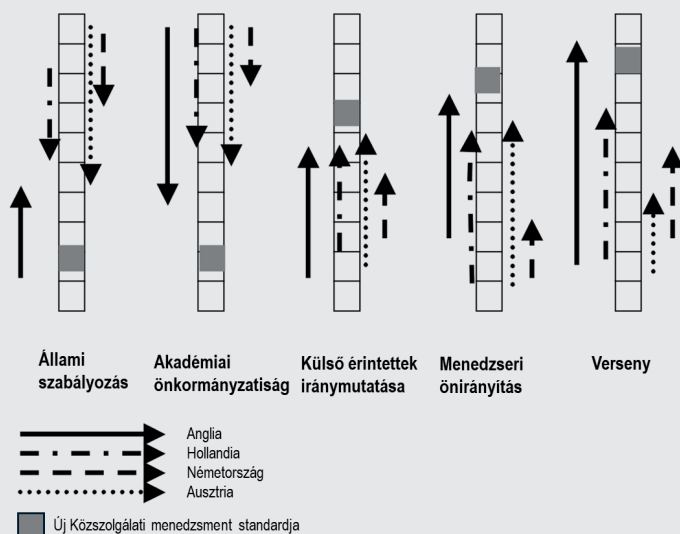
1. Állami szabályozás (state regulation), amelynek során az állam fentről lefelé irányuló logikában előírja, hogy milyen helyzetben hogyan kell viselkedni.
2. A külső érintettek iránymutatása (stakeholder guidance), amelynek során a felsőoktatás működésében érintett nem állami, külső szereplők (pl. társadalom, üzleti szféra) képviselői igyekeznek alakítani a felsőoktatás célrendszerét, működését. Például ennek eszköze lehet, ha az érintettek képviselői helyet kapnak egyetemi testületekben.
3. Akadémiai önkormányzatiság (academic self-governance) jelenik meg a tudományos közösségek kollegiális, demokratikus vagy meritokratikus döntéshozási eljárásaiban, például az egymás értékelésére épülő (ún. peer review) eljárásokban.
4. Menedzseri önirányítás (managerial self-control), amelynek során az egyetemi vezetés, például az rektor, az elnök vagy a dékán, bír akkora autoritással, amely lehetővé teszi, hogy önállóan lépjen fel a célok kijelölése vagy a döntések meghozása során.
5. Verseny (competition), amely a szűkös erőforrásokért, mint például a pénzügyi forrásokért, a tehetséges oktatókért vagy a presztízsért folyik. Ez gyakran nem tiszta piacokon zajlik, hanem szimulált kvázipiacokon, például az oktatók teljesítményét nem a vevői kereslet alapján ítélik meg, hanem valamilyen teljesítményértékelési rendszer alapján.

E megközelítésben szervezesebben összekapcsolódik a külső és a belső kormányzás, hiszen például az akadémiai önkormányzatiság és a menedzseri önirányítás szempontjai már az utóbbi területhez tartoznak.

## NYUGATI-EURÓPAI RENDSZEREK KORMÁNYZÁSA A KORMÁNYZÁSI KEVERŐPULT MODELLBEN

Az alábbi ábra azt mutatja, hogy négy országban hogyan változott a kormányzási „keverék” a piaci mechanizmusokat előtérbe helyező neoliberais fordulat, azaz a New Public Management (NPM, magyarul Új Közszolgálati Menedzsment vagy Új Közmenedzsment; lásd lejjebb) hatására. Látható, hogy mindegyik rendszerben megnövekedett a verseny, a külső érintettek szerepe és a menedzsment hatásköre, csökkent ugyanakkor az akadémiai önkormányzatiság szerepe. Az állami szabályozás konvergált a rendszerekben: míg Németországban, Hollandiában és Ausztriában a korábbi magas szintről lecsökkent, addig Angliában növekedett. Mindez összhangban van Clark-háromszöggel is, ahol a rendszerek a neoliberais változások hatására különböző kiinduló pozíciókból a piaci koordináció felé mozdultak el.

**6.4. ábra: Nyugat-európai országok változása a kormányzási keverőpult szerint**



Forrás: De Boer et al., 2007, p. 149.

## 6.3. Az állam szerepének alakulása a felsőoktatás kormányzásában

Az európai (kontinentális) felsőoktatás történelmi fejlődése okán erősen államvezérelt volt. A XX. század második felében végbemenő felsőoktatási expanzióval és a komplexitás növekedésével azonban a részletekbe menő állami szabályozás és közvetlen irányítás már nem volt fenntartható, ezért számos európai országban decentralizációs folyamatok indultak el.

## Új Közzszolgálati Menedzsmment

Ez számos országban a közzszolgáltatások szélesebb körében is általános irányná vált, ami az ún. Új Közzszolgálati Menedzsmment irányzatában öltött testet. Ez az irányzat a piaci és üzleti működés átvételét tartotta követendőnek a közzszférában is. A folyamat az Egyesült Államokból és az Egyesült Királyságból indult, de a 90-es évektől az észak-európai országokban is elterjedt, és számos eleme megjelent a többi nyugat-európai, illetve közép-kelet-európai reformfolyamatokban.

### AZ ÚJ KÖZZSZOLGÁLATI MENEDZSMMENT IRÁNYZATRÓL

Az 1970-as évek olajválsága és az annak nyomán kibontakozó gazdasági nehézségek véget vetettek a jóléti államok további terjeszkedésének. A fejlett országok kormányai számára a folyamatosan növekedő közkiadások – lehetőleg adóemelések nélküli – kordában tartása vált a fő kérdéssé, amelynek egyik kézenfekvő terepe a közzszféra reformja volt. Az átalakítás természetes módon érintette az akkoriban már jelentősen megnövekedett felsőoktatást is.

E reformfolyamat legelőször az Egyesült Államokban Ronald Reagan, az Egyesült Királyságban pedig Margaret Thatcher vezetésével az 1980-as években bontakozott ki. Az e reform elveire épülő mozgalmat később Új Közzszolgálati Menedzsmmentnek nevezték el. Noha az NPM kezdetben erősen kötődött a jobb oldali (republikánus, konzervatív) politikai csoportokhoz, a reformfolyamat a baloldali (demokrata, ill. munkáspárti) kormányok alatt is hasonló szellemben folytatódott. A költségvetési kényszerek mellett a reformok másik mozgatórugója a globalizálódás volt.

A reformok során az állam és a közzszolgáltatások szerepe is fokozatosan átértelmeződött: alapkérdéssé vált, hogy az adott közzszolgáltató mennyiben járul hozzá az ország versenyképességéhez és gazdasági növekedéséhez, illetve hogy mennyiben szükséges a szolgáltatásnyújtás állami kézben tartása.

Az Új Közzszolgálati Menedzsmment főbb elvei röviden az alábbiakban foglalhatóak össze (Pollitt, 2003, pp. 27–28):

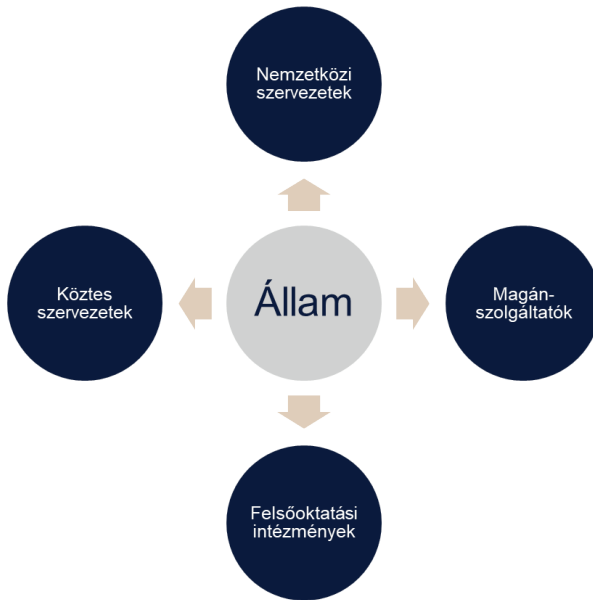
- input- és folyamatszabályozás helyett outputsabályozás,
- hangsúly a teljesítményértékelésen és -mérésen,
- piaci mechanizmusok működtetése (kvázi-piaci megoldások, belső versenyztetés),
- a laposabb struktúrák preferálása, decentralizáció a nagyobb autonómiával rendelkező egységek, hierarchiák helyett,
- szerződészerű kapcsolat a hierarchikus kapcsolatok helyett,
- fogyasztó-orientáció, minőségorientáció,
- a köz-, magán- és nonprofit szféra közötti határ halványítása,
- értékorientációt tekintve egyelőség és univerzalizmus helyett individualizmus és hatékonyság.

## Állami hatáskörök átruházása

A reformok során – amit a felsőoktatás globalizálódása és a szupranacionális intézmények (pl. EU) megjelenése is katalizált – az állam a hatásköreinek, feladatainak egy részét más szereplőkre ruházta át. Ezek közé tartoznak a nemzetközi szervezetek (pl. az EU kutatásfinanszírozásban), az üzleti szervezetek (pl. informatikai rendszerek vagy

kollégiumok üzemeltetése), a köztes szervezetek (pl. akkreditációs feladatok ellátása) és maguk az intézmények is (intézményi hatáskörök növekedése).

**6.5. ábra: Az állami hatáskörök átrendeződése**



Forrás: saját ábra (De Boer – Huisman, 2020) alapján

Megjelent a több szintű kormányzás (multi-level governance; Veiga, 2020) fogalma, amely arra utal, hogy a döntéshozás több döntési szint között oszlik meg (nemzetközi, országos, helyi). Ez együtt jár azzal is, hogy a közpolitikai döntésekbe egyre több aktor kapcsolódik be.

Mindezek a változások nem jelentetik az állam szerepének kiüresedését. Az állam továbbra is meghatározó szereplője marad a felsőoktatásnak, de a szerep tartalma lényegesen megváltozik.

Van Vught (1989) szerint a (közvetlen) állami kontrollt felváltotta az állami felügyelet. Míg az állami kontrollt erőteljes központi szabályozás és közvetlen irányítás jellemzi, addig az állami felügyeleti rendszerben az állam beavatkozása kismértékű és közvetett, és főként az akadémiai minőség és az intézmények elszámoltathatóságának biztosítására irányul (Keczer, 2016). De Boer és Huisman (2020) pedig úgy fogalmaz, hogy az állam szerepe a metakormányzás lett, azaz az egyre összetettebbé váló felsőoktatási (és kutatási) ökoszisztéma szervezése, a szereplők közötti kapcsolatok facilitálása és a növekedéshez kedvező feltételrendszer kialakítása.

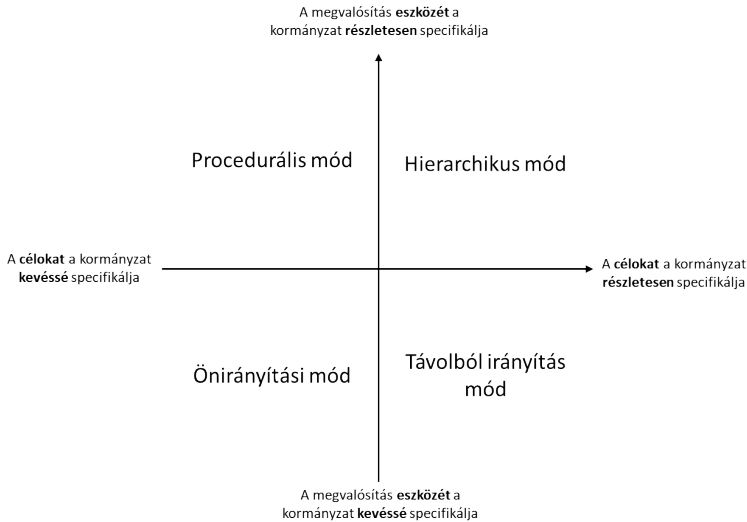
**Többszintű kormányzás (multi-level governance)**

**Állami kontroll vs. állami felügyelet**

## Rendszer-kormányzási modellek

Még árnyaltabban írja le a változásokat Capano (2020) ún. rendszerkormányzás modellje, amely az állam kormányzásban betöltött szerepét két dimenzió mentén ábrázolja: mennyire írja elő az állam 1) az elérendő célokat és 2) az alkalmazandó eszközöket.

6.6. ábra: A rendszerkormányzás lehetséges módjai



Forrás: (Capano, 2020)

### Hierarchikus mód

A hierarchikus mód során az állam részletesen szabályozza a célokat és az eszközöket (folyamatokat) is. Jellemző például a célhoz kötött finanszírozás, a felvehető/finanszírozható hallgatói létszámok korlátozása és specifikus elosztása, a képzési tartalom részletes szabályozása.

### Procedurális mód

A procedurális módban folyamatkontroll érvényesül, azaz az állam a működési folyamatokat szabályozza, de a célok tartalmi megfogalmazását, kitzűzését az intézményre bízta. Részletes szabályozások vonatkoznak például a munkaerő és a hallgatók felvételére, a tanrendre, az egyetemek felépítésére és működési mechanizmusaira, de a célokban már nagyobb szabadsága van az intézményeknek. Ezekben a rendszerekben ezért egyidejűleg dominál az állam (mint a folyamatok kijelölője) és az akadémiai elit (mint a célok megfogalmazója).

### Önkormányzási mód

Az önkormányzási módban az állam visszahúzódik, és teret hagy a piaci elvek érvényesülésének. Az intézmények nagyfokú autonómiával felruházott cselekvők.

### Távolról irányítás mód

A távolról irányítás módban az állam határozza meg az elérendő célokat, de az eszközök megválasztását az intézményekre bízta. Az állam tehát közvetett felügyeletet gyakorol. Olyan megoldásokat, pénzügyi és ellenőrzési ösztönző rendszereket alkalmaz, amelyek az elérendő cél irányába terelik az intézményeket, például teljesítmény-



szerződéseket, ex-post értékelési és akkreditációs mechanizmusokat, teljesítenyrangsorokat. A célok eléréséhez ugyanakkor nagyfokú autonómiát adnak az intézményeknek.

Számos szerző utal arra, hogy a XX. század végén a komplexebbé váló felsőoktatási rendszerek a „távolról irányítás” modell irányába mozdultak el, amely az intézmények belső kormányzására is hatott (lásd a következő fejezetet).

### **AMIKOR NEM A MINISZTERIUM IRÁNYÍT: TESTÜLETEK ÉS ÜGYNÖKSÉGEK**

Az állami kontroll biztosításának lehetséges módja, ha azt nem a minisztérium látja el, hanem a felsőoktatási intézményrendszer felügyeletére létrehozott állami szervezet (tesztület, ügynökség). Ezeket Keczer Gabriella (2016) áttekintése alapján mutatjuk be.

Az Egyesült Államokban a 60-as években jöttek létre ilyen szervezetek, amelyeknek három alaptípusa alakult ki.

Az összevont kormányzó testület (consolidated governing board) esetében „egy állami testület kormányozza az adott állam teljes felsőoktatási intézményrendszerét vagy annak különböző szegmenseit (pl. a közösségi főiskolákat). A testületnek jogszabályban rögzített irányítási és ellenőrzési felelőssége van a hozzá tartozó intézmények felett, beleértve például a rektorok kinevezését vagy a vagyongazdálkodást. Közvetlenül irányítja az intézményeket, (...) az intézményi irányító testületek összevont kormányzó testület melletti tanácsadói jogkörrel működhetnek (...). Ez a központosított rendszer lehetővé teszi az egész államra kiterjedő, rendszerszintű stratégiai tervezést és megvalósítást, és elkerülhetővé teszi a felesleges párhuzamosságok kialakulását. Szakértők a helyi, közösségi szükségletek iránti érzéketlenségét tartják a legnagyobb veszélyének. Felróják továbbá a változásokkal szembeni ellenállást és a piaci folyamatokra való lassú reagálást. Az államok közel fele ezt a rendszert vezette be.” (Keczer, 2016)

A koordinációs testület (coordinating board) „egyensúlyt teremt az intézményi autonómia (helyi kontroll) és az állami kontroll között.” A koordinációs testület az állami kormányzat és az egyes felsőoktatási intézmények irányító testületek céljait igyekezik összehangolni. „Ebben a decentralizált rendszerben a felsőoktatási intézmények saját irányító testülettel rendelkeznek, melyek felett az állami testület behatárolt, de sokszor jelentős hatáskörrel bír. (...) Szakértők szerint e rendszer működését általában elégedetlenség kíséri, mivel egymásnak ellentmondó érdekek között próbál egyensúlyt teremteni. Emellett az állami koordinációs testületek gyakran lassúak, mert széles konszenzusra törekednek, ez pedig időigényes. Az államok közel fele ezt a rendszert vezette be.” (Keczer, 2016)

A tervezési ügynökség (planning agency) rendszerében „az állami testület gyenge, csak adminisztratív, tervezési és tanácsadói feladatokkal bír, de nem felelős a rendszer különböző elemeiért (...). A felsőoktatási intézmények saját irányító testülettel rendelkeznek, (...) az intézmények közvetlenül tárgyalnak a kormányzóval és a törvényhozással a költségvetésükről, és azt is maguk döntenek el, hogy milyen állami kezdeményezésben vesznek részt vagy miben működnek együtt más intézményekkel.

Ebben a rendszerben az állam elsősorban költségvetési eszközökkel közvetíti prioritásait és befolyásolja az intézmények magatartását. Az állami szintű tervezés főleg az intézmények önkéntes konszenzusán alapul, és jogi-pénzügyi intézkedésekben nyilvánul meg. Az állami megbízottak kizárólag a költségvetés révén tudják korlátozni az intézmények egyéni törekvéseit, a párhuzamosságok kialakulását. Néhány állam választotta ezt a megoldást.” (Keczer, 2016)

Angliában a Higher Education Funding Council for England (HEFCE) volt meghatározó szereplő 1992 és 2018 között, amely „finanszírozta és szabályozta az állami egyetemek és főiskolák működését, biztosította a kormányzati szakpolitikák megvalósítását, közvetített a kormány és az intézmények között. (...) Az ügynökség irányító testületének tagjait az illetékes miniszter nevezte ki nyílt pályázatot követően, munkájukat többszáz fős apparátus támogatta. (...) Fontos hangsúlyozni, hogy a HEFCE nem volt része a minisztériumnak, mentes volt a közvetlen politikai befolyástól, szakmai véleményét független testületként alakította ki, és küldetéséhez hozzátartozott a felsőoktatási intézmények megalapozott szükségleteinek közvetítése a kormányzat felé.” (Keczer, 2016) A HEFCE szerepét 2018 után több más ügynökség vette át, például a Research England vagy a Office for Students, de ezek a specializált ügynökségek már nem képesek átfogó felsőoktatás-politikai programok felügyeletére.

Írországban a Higher Education Authority (HEA) tölt be a HEFCE-hez hasonló szerepet.

Svédországban „a minisztérium viszonylag kicsi, és négy állami ügynökség látja el azokat a feladatokat, amelyeket más országokban a minisztérium. Ezen ügynökségek közül a legjelentősebb a Nemzeti Felsőoktatási Ügynökség (Högskoleverket), mely felelős a minőségbiztosításért, az akkreditációért, a nemzetközi képesítések elismeréséért, a statisztikai adatgyűjtésért és elemzésért a felsőoktatásban. (Boer et al. 2009)” (Keczer, 2016)

„Új-Zélandon az oktatási minisztérium által kidolgozott felsőoktatási stratégiák megvalósításában kulcsszerepe van a Tertiary Education Commission-nek (TEC), amely a tárca felügyelete alatt működő többszáz fős ügynökség. Feladata a felsőfokú intézmények finanszírozása, monitoringja, szakpolitikai javaslatok készítése a kormányzat és más szervezetek számára. (Kováts 2012)” (Keczer, 2016)

## 6.4. Felsőoktatási intézmények autonómiája

Az állami szerepek változásával szorosan összefüggő és a felsőoktatási rendszerek kormányzása kapcsán is tárgyalható kérdés az intézmények autonómiája, bár – mint látni fogjuk – ez a téma kapcsolódik a belső kormányzás kérdéseihöz is.

Berdahl szerint (1990, p. 171) „az autonómia a maga teljes értelmében azt a hatalmat jelenti, hogy külső ellenőrzés nélkül kormányozhatunk”. Az Európai Felsőoktatási Térség tiranai miniszteri konferenciáján kiadott közlemény első melléklete a felsőoktatás alapvető értékeiről szól. E dokumentum szerint az intézményi autonómia alatt „a felsőoktatási intézmények azon akaratát és képességét értjük, hogy

küldetésüket indokolatlan beavatkozás nélkül teljesítsék, és meghatározhatják és megvalósíthatják saját prioritásaikat és politikáikat szervezeti, pénzügyi, személyzeti és akadémiai ügyekben” (EHEA, 2024).

## **A FELSŐOKTATÁS ALAPVETŐ ÉRTÉKEI**

Az Európai Felsőoktatási Térség minisztereinek tiranai konferenciájáról kiadott nyilatkozat (2024) és melléklete felsorolja a felsőoktatás alapvető értékeit, amelyek – néha egymással is konfliktusba kerülve – elengedhetetlenek a felsőoktatás küldetéseinek teljesítéséhez. Ezek a következők: akadémiai szabadság, akadémiai integritás, intézményi autonómia, a hallgatók és a munkatársak részvétele a felsőoktatás kormányzásában, a társadalom felsőoktatásért való felelőssége, a felsőoktatás társadalmi felelőssége.

- Akadémiai szabadság: „az oktatók, kutatók és hallgatók azon szabadsága, hogy külső beavatkozás vagy a megtorlástól való félelem nélkül kutassanak, tanítsanak, tanuljanak és kommunikáljanak a társadalomban, illetve társadalommal” (EHEA, 2020, p. 5).
- „Az akadémiai integritás alatt az akadémiai közösségen belüli olyan magatartásformák és attitűdök összességét értjük, amelyek az etikai és szakmai elveknek és normáknak való megfelelést internalizálják, és támogatják a tanulást, a tanítást, a kutatást, a kormányzást, a kapcsolattartást és a felsőoktatás küldetéséhez kapcsolódó bármely más feladat során. (...)
- Intézményi autonómián a felsőoktatási intézmények azon akaratát és képességét értjük, hogy küldetésüket indokolatlan beavatkozás nélkül teljesítsék, és meghatározhatják és megvalósíthatják saját prioritásaikat és politikáikat szervezeti, pénzügyi, személyzeti és akadémiai ügyekben. (...)
- A hallgatók és a munkatársak részvétele a felsőoktatás kormányzásában magában foglalja azon jogukat, hogy a partnerség és a kollegialitás elvével összhangban, nyomás vagy indokolatlan beavatkozás nélkül autonóm módon szerveződjenek; hogy nyílt, szabad és tisztességes választásokon válasszanak és választhatók legyenek; hogy véleményüket képviseljék és figyelembe vegyék; hogy vitát kezdeményezhessenek és részt vehessenek valamennyi vitában és döntéshozatalban minden irányító testületben; és hogy képviselői szervezeteiken keresztül megfelelő módon vonják be őket az adott felsőoktatási intézmény és rendszer irányítását és továbbfejlesztését érintő kérdésekbe. (...)
- A társadalom felsőoktatásért való felelőssége elsősorban a nemzeti felsőoktatási rendszer szintjén gyakorolt azon kötelességeket jelöli, amelyeket a hatóságoknak az oktatási ágazat és a társadalom egésze iránti általános felelősségük részeként kell teljesíteniük. (...)
- A felsőoktatás társadalmi felelőssége a felsőoktatási közösségnek azon tágabb társadalom felé fennálló kötelezettségeit jelenti, amelyek a felsőoktatási közösség része” (EHEA, 2024, pp. 2–7).

**Autonómia  
mint a külső  
érintettektől  
való távolság**

Az egyetemek autonómiája és a külső hatóságokkal való kapcsolatok már a középkori egyetemek számára is érdemi kérdés volt (Kehm, 2023). Az egyetemek autonómiára vonatkozó igénye azonban a felsőoktatás 20. századi expanziójával, növekvő társadalmi súlyával és pénzügyi igényeivel egyre gyakrabban szorul igazolásra. Az elmúlt évtizedekben az autonómia két különböző értelmezése és indokolása terjedt el (Choi, 2019; Matei – Iwinska, 2018; Zgaga, 2012). A jelenleg domináns értelmezés az autonómiát az intézmény és a külső érintettek közötti távolságként értelmezi, és az autonómia a hatékony szervezeti működés feltételeként jelentik meg. A másik értelmezés az akadémiai közösség önkormányzatiságát hangsúlyozza az autonómia kapcsán, amely az akadémiai szabadság egyik legfontosabb garanciális eleme.

A külső érintettektől való távolság leginkább az államtól való távolságot jelenti, és azt vizsgálja, hogy mely kérdésekben dönthet az intézmény önállóan, és miben az állam (vagy más külső érintett). Ahogy láttuk, az európai felsőoktatási rendszerek hagyományosan államilag irányítottak voltak, de az expanzióval az egyetemek közvetlen kormányzati irányítása fenntarthatatlanná vált, ami szükségessé tette bizonyos hatáskörök átruházását az intézményekre. Az intézményi autonómia növelése lehetővé teszi a források hatékonyabb elosztását komplex, dinamikus környezetben, feltéve, hogy a szervezet hatékonyan tudja használni a nagyobb döntési szabadságát. Ez a megközelítés tehát az autonómiára a hatékonyság és a teljesítmény fokozásának eszközeként tekint (Choi, 2019; Nokkala – Bacevic, 2014), ahol az egyetem főként az eszközök megválasztásában kap szabad kezet. A célok kijelölésében az állam továbbra is közvetlen vagy közvetett szerepet játszik (Matei – Iwinska, 2018). Ilyen módon e megközelítés a rendszerkormányzás tipológiában a távolról való kormányzás módjával van összhangban. Ez a szemlélet tükröződik az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) egyetemi autonómia mutatószámrendszerében (University Autonomy Scorecard), amelyben az intézményi autonómia „az állam és a felsőoktatási intézmények közötti, folyamatosan változó kapcsolatok és az állam által gyakorolt ellenőrzés mértéke” (Estermann – Nokkala, 2009, p. 9).

Nem alakult még ki olyan mérési-értékelési modell, amely nem csak az államtól, hanem más külső érintettektől is vizsgálja az intézmény távolságát. Ez különösen az egyházi és magánintézmények autonómiájának vizsgálata során lényeges, illetve olyan esetekben, amikor donorok vagy az üzleti világ szereplői tudnak erős hatást gyakorolni egy-egy intézményre.

## AZ EURÓPAI EGYETEMI SZÖVETSÉG EGYETEMI AUTONÓMIA MUTATÓSZÁMRENDSZERE (EUA AUTONOMY SCORECARD)

Az első jelentés 2009-es publikálása óta (Estermann – Nokkala, 2009) az autonómia mutatószámrendszer a felsőoktatási kutatásban és a szakpolitikai döntéshozatalban egyaránt jelentős hivatkozási ponttá vált, és meghatározó szerepe van az autonómia fogalmának értelmezésében az Európai Felsőoktatási Térben és azon túl is (Matei – Iwinska, 2018). 2023-ban publikálták a negyedik átfogó jelentést.

A mutatószámrendszer az autonómiát az állami intézmények államtól való távolságaként értelmezi, amelyet a szervezeti, pénzügyi, személyzeti és akadémiai területeken meglévő hatáskörökkel ragadnak meg.

- A szervezeti autonómia fogalma egyrészt az intézmény szervezeti struktúrájának szabad alakíthatóságát, másrészt az intézmény vezetőinek és az irányító testületek tagjainak kiválasztásában élvezett szabadságot takarja.
- A pénzügyi autonómia magában foglalja az egyetemek saját bevételeik és épületeik fölötti rendelkezési jogát (pl. hitelfelvétel lehetősége), a források felhasználásának szabadságát, az állami támogatások megszerzésének gyakoriságát és a tandíjak meghatározásának szabadságát.
- A személyzeti autonómia a senior oktatók és adminisztratív munkatársak kiválasztásának, előléptetésének és elbocsátásának szabadságáról, valamint a bérek meghatározásának rugalmasságáról szól.
- Az akadémiai autonómia elsősorban azokat a szabadságokat takarja, amelyek az intézmények profilválasztásával, szakstruktúrájával, hallgatók megválasztásával kapcsolatos, például a képzési programok tartalmának, indításának és megszüntetésének szabadsága, a felvételi kritériumok meghatározása, a hallgatói létszámokról való döntés vagy az akkreditációs ügynökségek megválasztásának szabadsága.

Az értékelés a de jure szabályozási keretre vonatkozik, a tényleges (de facto) hatásköröket nem vizsgálják. Az értékelés nem terjed ki azokra az intézményekre, amelyekre a domináns állami intézményi keretekből eltérő jogi szabályozás vonatkozik, például a magánintézményekre vagy a bináris rendszerekben (pl. Finnországban) a főiskolákra.

A mutatószámrendszer illusztrációjaként álljon itt a magyar felsőoktatás értékelése a 2011-es és a 2017-es felmérésből.

### 6.4. táblázat: A magyar felsőoktatás helyezései az egyetemi autonómia mutatószámrendszerben

	2011			2017		
	Érték	Rangsor-hely	Besorolás	Érték	Rangsor-hely	Besorolás
Szervezeti	59%	16/28	alacsony-közepes (3)	56%	23/29	alacsony-közepes (3)
Pénzügyi	71%	6/28	közepes-magas (2)	39%	28/29	alacsony (4)
Személyzeti	66%	17/28	alacsony-közepes (3)	50%	22/29	alacsony-közepes (3)
Akadémiai	47%	24/28	alacsony-közepes (3)	58%	16/29	alacsony-közepes (3)

Forrás: Estermann et al., 2011; Pruvot – Estermann, 2017

A 2011-es felmérés gyakorlatilag a 2012-ben hatályossá váló nemzeti felsőoktatási törvény előtti állapotot rögzíti, míg a 2017-es felmérés a kancellári rendszer bevezetése utáni állapotot. Ebből jól látszik, hogy a kancellári rendszer alapvetően a pénzügyi és személyzeti autonómiát rontotta.

Noha az EUA 2023-ban is publikálta az összehasonlító jelentését, a magyar felsőoktatást ebbe nem vették bele, hanem egy teljen különálló jelentésben értékelték azt. Ennek oka, hogy a modellváltással a domináns modell – Európában egyedi módon – a magánintézményi keret lett, amelyben az intézmény már nem közvetlenül az államtól (vagy annak valamely fenntartó ügynökségétől) függ, hanem a fenntartó alapítványtól. Így a modellváltó intézmények kapcsán az államtól való távolság már nem tükrözi az intézmény döntési szabadságát, hiszen ezek egy jelentős részével a fenntartó alapítvány rendelkezik. Mindezt árnyalja viszont, hogy a modellváltó intézmények többsége finanszírozási szempontból állami intézménynek tekinthető. (Lásd még a következő fejezetet is.)

### **Autonómia mint önkor- mányzatiság**

Az autonómia másik értelmezése az akadémiai közösség önkormányzatiságára összpontosít. Ebből a szempontból az autonómia célja az akadémiai szabadság védelme, nem pedig a teljesítmény, a versenyképesség vagy a hatékonyság növelése. Ebben a megközelítésben az intézményi autonómia az akadémiai szabadság előfeltétele, amely lehetővé teszi az akadémiai közösség tagjai számára, hogy a tanítás, a kutatás és a tanulás során a megtorlástól vagy az öncenzúrától való félelem nélkül kérdőjelezhessék meg a bevett meggyőződéseket. Ez elősegíti a demokratikus társadalmak számára nélkülözhetetlen kritikai gondolkodást, és lehetővé teszi, hogy az egyetem a társadalmi megújulás motorja legyen, ahelyett, hogy csak a meglévő társadalmi és gazdasági struktúrákat szolgálná ki (lásd minderről a 2. fejezetet). Az akadémiai szabadság egyik legfontosabb feltétele, hogy az akadémiai közösség érdemi befolyással rendelkezzen a munkáját közvetlenül (például az oktatás és a kutatás szabályozása) vagy közvetve (például a stratégia és a finanszírozás) befolyásoló körülményekre. Ez nem az akadémiai közösség kizárólagosságát jelenti minden döntésben, hanem inkább az eredmények érdemi befolyásolására való képességet.

### **Az intézmény vagy a közösség autonómiája?**

Míg a külső érintettektől való távolság az intézmény autonómiáját hangsúlyozza, addig az önkormányzatiságra épülő értelmezés az akadémiai közösség autonómiáját. Amíg az akadémiai közösség az intézményi döntéshozás meghatározó szereplője, addig a két megközelítés átfed egymással. Ahogy azonban az akadémiai közösség befolyása csökken (amint az a következő fejezetben látható), úgy válik el egymástól e két értelmezés, és okoz feszültséget a felsőoktatásban.

## 6.5. Hivatkozások

- Antal Z. – Dobák M. (2016). *Vezetés és szervezés. Szervezetek kialakítása és működtetése*. Akadémiai Kiadó.
- Austin, I. – Jones, G. A. (2016). *Governance of higher education: Global perspectives, theories, and practices*. Routledge
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2), 169–180. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377491>
- Capano, G. (2020). Systemic Governance Convergence or Hybridization? In G. Capano – D. S. L. Jarvis (szerk.), *Convergence and Diversity in the Governance of Higher Education: Comparative Perspectives* (1st ed., pp. 68–102). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669429>
- Choi, S. (2019). Identifying indicators of university autonomy according to stakeholders' interests. *Tertiary Education and Management*, 25(1), 17–29. <https://doi.org/10.1007/s11233-018-09011-y>
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Univ. of California Press.
- Csedő Z. – Zavarkó M. (2021). *Társaságirányítás*. Akadémiai Kiadó.
- De Boer, H. – Enders, J. – Schimank, U. (2007). On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In D. Jansen (szerk.), *New Forms of Governance in Research Organizations* (pp. 137–152). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5831-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5831-8_5)
- De Boer, H. F. – Huisman, J. (2020). Governance Trends in European Higher Education. In G. Capano – D. S. L. Jarvis (Eds.), *Convergence and Diversity in the Governance of Higher Education* (1st ed., pp. 333–354). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669429.013>
- Dobbins, M. (2011). *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230297494>
- Dobbins, M. – Knill, C. (2014). *Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137399854>
- EHEA (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. EHEA.
- EHEA (2024). *Annex 1 to the Tirana Communiqué. EHEA Statements on Fundamental Values*.
- Estermann, T. – Nokkala, T. (2009). *University autonomy in Europe. I: Exploratory study*. European University Association.

- Estermann, T. – Nokkala, T. – Steinel, M. (2011). *University autonomy in Europe II: The scorecard*. European University Association.
- Hirsch, W. Z. – Weber, L. (with Glion colloquium). (2001). *Governance in higher education: The university in a state of flux*. *Économica*.
- Hrubos I. (2016). A köztes testületek működése és recepciója. In Derényi A. – Temesi J. (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 81–100). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Jonathan, W. – Usher, A. (2022). *World Higher Education: Institutions, Students and Funding 2022*. Higher Education Strategy Associates.
- Keczer G. (2016). Variációk egy témára – az állami kontroll eszközei a felsőoktatásban. In Kováts G. (Ed.), *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások* (pp. 58–84). Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2205/>
- Kehm, B. M. (2023). The autonomy of the university in medieval times. In A. Amaral – A. Magalhães (Eds.), *Handbook on higher education management and governance* (pp. 33–41). Edward Elgar Publishing.
- Kováts G. (2016). Intézményi egyesülések és szétválások: Nemzetközi tapasztalatok, hazai gyakorlat. In A. Derényi – J. Temesi (szerk.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 101–148). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Kováts G. – Heidrich B. – Chandler, N. (2017). The pendulum strikes back? An analysis of the evolution of Hungarian higher education governance and organisational structures since the 1980s. *European Educational Research Journal*, 16(5), 568–587. <https://doi.org/10.1177/1474904117697716>
- Levy, D. C. (2011). Public Policy for Private Higher Education: A Global Analysis. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 13(4), 383–396. <https://doi.org/10.1080/13876988.2011.583107>
- Matei, L. – Iwinska, J. (2018). Diverging Paths? Institutional Autonomy and Academic Freedom in the European Higher Education Area. In A. Curaj – L. Deca – R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 345–368). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_22)
- Nokkala, T. – Bacevic, J. (2014). University Autonomy, Agenda Setting and the Construction of Agency: The Case of the European University Association in the European Higher Education Area. *European Educational Research Journal*, 13(6), 699–714. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.6.699>



- Pollitt, C. (2003). *The essential public manager* (Rep). Open Univ. Press.
- Pruvot, E. B. – Estermann, T. (2017). *University Autonomy in Europe III*. European University Association.
- Santiago, P. – Tremblay, K. – Basri, E. – Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. OECD.
- Schimank, U. (2005). 'New Public Management' and the Academic Profession: Reflections on the German Situation. *Minerva*, 43(4), 361–376. <https://doi.org/10.1007/s11024-005-2472-9>
- Teichler, U. (2020). Higher Education System Differentiation, Horizontal and Vertical. In P. N. Teixeira – J. C. Shin (szerk.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 772–778). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Veiga, A. (2020). Multi-level Governance. In P. N. Teixeira – J. C. Shin (szerk.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 2073–2077). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Vught, F. van (Ed.). (1989). *Governmental strategies and innovation in higher education* (1. publ). Kingsley.
- Zgaga, P. (2012). Reconsidering University Autonomy and Governance: From Academic Freedom to Institutional Autonomy. In H. G. Schütze – W. A. Bruneau – G. Grosjean (Eds.), *University governance and reform: Policy, fads, and experience in international perspective* (pp. 11–22). Palgrave Macmillan.

## 6.6. További ajánlott olvasmányok

- Austin, I. – Jones, G. A. (2016). *Governance of higher education: Global perspectives, theories, and practices*. Routledge
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Univ. of California Press.
- EUA (2023). The evolution of university autonomy in Hungary. A complementary analysis to University Autonomy in Europe IV: The Scorecard 2023. European University Association.
- Pruvot, E. B., Estermann, T. – Popkhadze, N. (2023). University Autonomy in Europe IV. European University Association.



# 7. FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK KORMÁNYZÁSA

KOVÁTS GERGELY

E fejezetben áttekintjük a felsőoktatási intézmények kormányzásának legfontosabb szempontjait: a döntéshozás alapvető módját, a szabályozó testületek számát, hatáskörmegosztását, a menedzsment viszonyát a szabályozó testületekhez, továbbá a menedzsment szerveződésének mikéntjét és centralizáltságának mértékét. A fejezetben bemutatjuk az európai kontinentális kormányzási modell és az angolszász kormányzási modell jellemzőit, valamint ezek hátrányait. Kitérünk az irányító testületek (board) és a szenátusok lehetséges szerepeire. A fejezet végén rövid áttekintést adunk a magyar állami felsőoktatási intézmények kormányzásának alakulásáról.

Az intézményi vagy egyetemi kormányzás kapcsán azt vizsgáljuk, hogy hogyan születnek meg a döntések a felsőoktatási intézményen belül: milyen az egyéni és testületi közreműködés ebben, ők milyen hatáskörökkel bírnak, és ezek miként oszlanak meg köztük. Az egyetemi kormányzás nem független a rendszerkormányzástól, hiszen az intézményen belüli döntések sokban múlnak az állam és az intézmény közötti hatáskörmegosztástól. Az intézményen belüli aktorokat, illetve folyamatokat sok esetben törvényileg szabályozzák. Egyes témák – például az intézményi autonómia – mind a rendszer, mind az intézmény szintjén releváns kérdések.

A fejezet első felében általánosságban tekintjük át a kormányzás modelljeit és változásait, és helyenként utalunk a magyar gyakorlatra. A fejezet végén történeti perspektívában áttekintjük a magyar felsőoktatási intézmények kormányzásának fejlődését.

## 7.1. Az intézményi kormányzás tipizálási szempontjai

A felsőoktatási intézmények döntéshozása időben és térben is nagyon sokszínű képet mutat. E sokszínűség leírásához tipizálási szempontokra van szükség. De Boer és Denters (1999) a politikai rendszerek szerveződésének analógiája alapján az intézmények kormányzási rendszerének leírására négy szempontot kínál:

1. a döntéshozás alapvető gyakorlata és a döntéshozásban közreműködő szereplők kiválasztási módja,
2. a szabályozó testület(ek) (szénátus, irányító testület) és a végrehajtás (menedzsment) viszonya,
3. a végrehajtás (menedzsment) szerveződése,
4. a végrehajtás (menedzsment) centralizáltsága.

E négy szempontot mi kiegészítjük egy ötödik szemponttal:

5. a szabályozó testületek számával és egymáshoz való viszonyával.

### **7.1.1. A döntéshozásban résztvevők kiválasztása**

A döntéshozás alapvető gyakorlatát illetően De Boer és Denters (1999) demokratikus és gondviselő szemléletű egyetemet különböztet meg. Meghatározásuk szerint demokratikus egyetem, ha a döntéshozási folyamatban az egyetem oktatói, hallgatói és munkatársai érdemlegesen részt vehetnek. Erre jellemzően választott vezetők és képviselők útján kerül sor. Gondviselő szemléletű az egyetem, ha a döntéshozásban résztvevő szereplőket (testületi tagokat, vezetőket) menedzszeri vagy akadémiai szakértelmük, hozzáértésük alapján nevezik ki. A gyakorlatban léteznek kevert struktúrák is, amikor különböző vezetőket és testületi tagokat eltérő logikák mentén választják ki. A döntéshozás alapvető gyakorlata leginkább a döntéshozók kiválasztási folyamatában érhető tetten.

Míg a demokratikus működés mellett a döntések nagyobb legitimitása (belső elfogadottsága) szól, addig a gondviselő megközelítés mellett az akadémiai standardok és/vagy a társadalmi elvárások jobb érvényesítése. Érdemes megjegyezni, hogy a demokratikus működés inkább kivételnek, mint szabálynak tekinthető az egyetemek évszázados történetében, mert a döntéshozó testületek összetétele ritkán felel meg a demokratikusság fenti feltételének. A testületek demokratikus működése csak az 1960-as évek diákmozgalmait követően vált szélesebb körben elterjedté.

A rendszerváltást követően a magyar állami egyetemek működése demokratikus alapon szerveződött, mert a fő döntéshozó testületbe (egyetemi tanács, szenátus) csak a belső érintetti csoportok választották a tagokat. Idővel megjelentek gondviselő szereppel bíró testületek is (gazdasági tanács, konzisztórium, kuratórium), de a modellváltásig ezek szerepe másodlagos volt.

### **7.1.2. A hatalom megosztása a szabályozás és végrehajtás között**

Egy államban az egyén szabadságának megóvása szempontjából kulcskérdés a hatalom megosztása, másként fogalmazva az államhatalmi

ágak (törvényhozás, végrehajtás és az igazságszolgáltatás) elválasztása. Ez gátolja meg ugyanis az önkényuralom kialakulását, azaz a hatalom egy személy vagy csoport kezében való összpontosulását, egyes hatalmi ágak aránytalan túlsúlyát a többihez képest.

A politikatudományban – leegyszerűsítve – a hatalom megosztásának két alapvető rendszerét különböztetik meg. A prezidenciális rendszerekben (pl. az USA) megvalósul a hatalmi ágak teljes szétválasztása, mert mind a törvényhozókat, mind az elnököt közvetlenül, egymástól függetlenül választják, és a törvényhozás csak a legkritikább esetben tudja az elnököt elmozdítani. A parlamentáris rendszerekben (pl. a legtöbb európai ország) azonban a választott parlament nevezi ki (és mozdíthatja el) a végrehajtásért felelős miniszterelnököt, így itt már nem érvényesül tisztán a hatalmi ágak szétválasztása.

A hatalom intézményesült megosztása egy felsőoktatási intézményben is releváns kérdés, hiszen a kialakult kormányzási rendszer hatással van a szervezet életképességére és az egyén akadémiai szabadságára is. A felsőoktatás szempontjából elsősorban a szabályozás (törvényhozás) és a menedzsment/adminisztráció (végrehajtás) viszonya az érdekes. De Boer és Denters (1999) a felsőoktatás három hatalommegosztási modelljét különbözteti meg:

- Hatalomkoncentráció (monocentrikus modell), amelyben a szabályozás és a végrehajtás egy kézben (például egy kinevezett vagy választott rektor kezében) összpontosul, és nincs külön, a szabályozásért felelős testület. Itt nincsen hatalommegosztás a szereplők között.
- A hatalmi ágak fúziója, azaz olyan rendszer, amelyben a szabályozó testület (pl. a szenátus) választja meg vagy nevezi ki a végrehajtásért felelős vezetőt (például a rektort), aki a szabályozó testületnek felel. A testületnek joga van a vezetőt fel is menteni. E rendszeren belül megkülönböztethetjük azt, amikor a vezető maga is tagja a szabályozó testületnek (monisztikus fúzió) és amikor nem lehet tagja (dualisztikus fúzió). A fúziós modell lényegében a parlamentáris rendszer felsőoktatási leképeződése (ahol többnyire a parlamenti többség adja a végrehajtó hatalom fejét és általában tagjait). Sajátossága, hogy idővel a végrehajtó ág dominánssá válhat, hiszen a javaslatok előkészítését és a szervezet működtetését a menedzsment felügyeli, a szenátus csak reagál ezekre.
- A hatalmi ágak szétválasztása, amikor a szabályozás és a végrehajtás egymástól elválasztva működik, azaz a szabályozó testületet és a végrehajtásért felelős vezetőt egymástól függetlenül választják (nevezik ki) és a vezető nem felelős a szabályozó testületnek. Ez lényegében a prezidenciális rendszerek (lásd pl.

**Hatalmi ágak  
szétválasztása  
és fúziója**

USA) felsőoktatási megfelelője, amikor például a rektort nem a szenátus választja, hanem külső szereplő nevezi ki. A kinevezett rektornak ugyanakkor együtt kell működnie a tőle függetlenül felálló, szabályozásért felelős testülettel, például a választott tagokból álló szenátussal, vagy egy külső tagokból álló irányító testülettel. E megoldás gyengesége az olyan patterszervezet kialakulása, amikor a két hatalmi ág nem működik együtt, de nem is képesek a konfliktusukat feloldani.

A humboldti egyetemekre például a hatalmi ágak fúziója (azaz a parlamentáris logika) jellemző, hiszen a rektort de facto a szenátus választja meg (és hívja vissza), bár ezt árnyalja, hogy a vezető kinevezése és lemondatása többnyire külső szereplők (pl. miniszter) jóváhagyásához kötött. Ez a gyakorlat volt érvényben a rendszerváltást követően a magyar állami egyetemeken.

Ha azonban az egyetemi vezetőket (rektort, kancellárt) külső szereplő, például a minisztérium választja ki és mozdíthatja el, akinek a vezető felelős, akkor az a rendszer inkább prezidenciális logikára épül, mert a rektor és a kancellár nem felelős az intézmény szabályozó testületének (De Boer – Denters, 1999). Ez a logika érvényes például a magyar állami egyetemek kancellárjaira, illetve 2012–2014 között a szenátus is csak véleményezhette a rektorjelölteket, a rektor kiválasztására a miniszter volt jogosult. Azaz erőteljesebben érvényesült a prezidenciális logika.

### **7.1.3. A döntéshozó testületek száma és viszonya**

Pruvot és Estermann (2018) 22 európai felsőoktatási rendszer intézményi szintű döntéshozói testületeinek elemzése alapján megkülönbözteti az egységes vagy egykamarás (unitary) és kettős vagy kétkamarás (dual) irányítási rendszert.

Az egységes vagy egykamarás modellben egyetlen döntéshozó testület felelős az akadémiai és pénzügyi-stratégiai ügyekért. A tagok összetétele alapján ez lehet szenátus- vagy board-típusú testület. A szenátus típusú testületek általában nagyobb létszámúak, és főként belső érintettek (oktatók, hallgatók, adminisztratív munkatársak) képviselőiből állnak. A board típusú testületek kisebbek, és jelentős arányban külső tagokból/szereplőkből állnak. Egyes országokban vagy szektorokban átmenet figyelhető meg a két típus között, például nagy létszámú szenátusok vannak, ahol jelentős a külső tagok aránya (pl. Írország), vagy kis létszámú irányító testületek vannak, ahol a belső érintettek képviselői vannak többségben (pl. Portugália) (Kováts et al., 2023).

A kettős vagy kétkamarás irányítási rendszerekben két döntéshozó testület, egy board- és egy szenátus-típusú testület működik.

**Egykamarás  
intézményirányítási  
modellek**

**Szenátus típusú  
testületek**

**Board típusú  
testületek**

**Kétkamarás  
intézményirányítási  
modellek**

A munkamegosztás alapján megkülönböztethetők az aszimmetrikus és szimmetrikus rendszerek. Az aszimmetrikus rendszerekben az egyik testület dominálja a másikat, azaz a döntésekért vagy a szenátus felel, az irányító testület pedig jóváhagyó, konzultatív szerepet tölt be, vagy fordítva. A szimmetrikus rendszerekben a két testület közösen osztozik az irányítási felelősségen, és kölcsönösen ellenőrzik egymást. (Kováts et al., 2023)

A magyar felsőoktatás rendszerváltáskor kialakult kormányzati rendszere egykamarás volt, azaz egyetlen, szenátus-típusú testület felelt a kormányzásért. Később a kormányzás a gazdasági tanácsok, majd a konzisztóriumok megjelenésével kétkamarássá vált, de továbbra is szenátus dominált, így a viszony aszimmetrikus volt a testületek között. A modellváltással viszont megfordult a viszony, és a kuratórium domináns pozícióra tettek szert.

#### **7.1.4. A végrehajtás megszervezése**

De Boer és Denters (1999) a végrehajtás, azaz a menedzsment tekintetben egyfejű és kétféjű megoldásokat különböztet meg. Az egyfejű megoldás során a végrehajtásért egy vezető a felelős, a kétféjű megoldás során viszont több, egyenrangú vezető is van, akik között valamilyen munkamegosztás alakul ki. Manapság mind az államszervezésben, mind az üzleti életben az egyfejű megoldások a gyakoribbak, mert egyértelműbb a felelősség kérdése. Ugyanakkor számos történelmi és üzleti példa található a kétféjű vezetésre is: például az ókori római köztársaságot két egyenrangú konzul irányította (Csurilla, 2016).

Az európai felsőoktatásban az 1980-as évekig sok helyen elterjedt megoldás volt a kétféjű irányítás, amikor a rektor mellett egy, az állam által kinevezett vezető is működött, aki az adminisztrációért volt felelős. Ez a megoldás indokolható volt addig, amíg az egyetemek döntően állami finanszírozásból, erős állami kontroll és szabályozás mellett működtek. A menedzsment felelősségének és az egyetemek önállóságának növekedésével, illetve az állam közvetlen intézményirányításból való kivonulásával (távolról irányítás) azonban visszaszorultak az ilyen típusú, kétféjű irányítási módok. Más konstellációkban ugyanakkor előfordulhatnak.

A magyar gyakorlatban 2014-ig az egyfejű megoldás volt érvényben. A kancellári rendszer 2014-es bevezetésével a rektorral egyenrangú vezető került az egyetemre, a kancellár, azaz kétféjű megoldás alakult ki. A modellváltással a kuratóriumok szabad kezut kaptak a menedzsment struktúrájának kialakításában, így elterjedtek mind az egyfejű, mind a kétféjű megoldások.

**Egyfejű és  
kétféjű  
menedzsment**

## Centralizáció és decentralizáció

### 7.1.5. A centralizáció foka

Az utolsó elemzési szempont de Boer és Denters (1999) modelljében azt vizsgálja, hogy az intézményen belül mekkora az alsóbb szintű testületek, vezetők hatásköre, mozgásteret. Centralizált a szervezet, ha a döntéseket alapvetően a domináns döntéshozó testület vagy a felsővezető hozza meg, és decentralizált, ha az alsóbb szintek (karok, tanszék) is jelentős mozgásterrel rendelkeznek.

#### 7.1. táblázat: Az intézményi kormányzási rendszer tipizálási szempontjai

Szempont	Alternatívák
A döntéshozás alapvető gyakorlata és a döntéshozásban közreműködő szereplők kiválasztási módja	Demokratikus Gondviselő Vegyes
A szabályozó testület(ek) és a végrehajtás viszonya	Hatalomkoncentráció Hatalmi ágak fúziója - monisztikus fúzió - dualisztikus fúzió Hatalmi ágak szétválasztása
A szabályozó testületek száma és egymáshoz való viszonya	Egykamarás rendszerek - szenátus típusú testület - board típusú testület - vegyes testület Kétkamarás rendszerek - Aszimmetrikus rendszerek (az egyik testület dominanciája) - Szimmetrikus rendszerek
A végrehajtás (menedzsment) szerveződése	Egyfejtű megoldás Kétfejtű megoldás
A végrehajtás (menedzsment) centralizáltsága	Centralizált Decentralizált

Forrás: saját szerkesztés

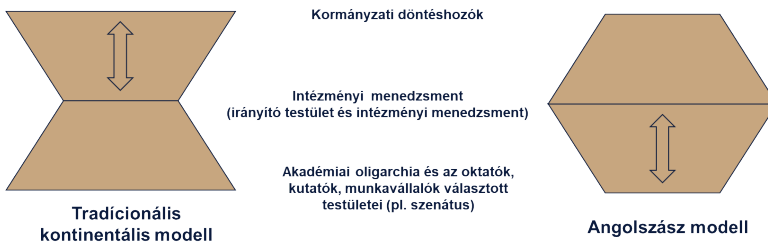
### 7.2. Egyetemi kormányzási modellek<sup>1</sup>

A fenti szempontokat is figyelembe véve összességében az egyetemi kormányzásnak két alapmodellje különíthető el: az alapvetően a belső akadémiai szereplők hatalmán alapuló tradicionális kontinentális modell, valamint a különböző, külső és belső szereplők hatalommegosztásán alapuló angolszász modell. (7.1. ábra)

<sup>1</sup> Ez az alfejezet helyenként támaszkodik a következő publikációra: Keczer G. – Kovács G. – Rónay Z. (2022). Innovációk a felsőoktatásmenedzsmentben. Az egyetemvezetés trendjei és a hazai megoldások. In Fazekas Ágnes, Horváth László, Kálmán Orsolya, – Rónay Z. (szerk.). *Keresni az újat szüntelen...: Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 153–180. o.



## 7.1. ábra: A kontinentális és az angolszász modell



Forrás: Clark, 1983 alapján saját szerkesztés

### 7.2.1. A kontinentális modell

Az első kormányzási modellben az oktatók és hallgatók képviselőiből álló egyetemi testület hatáskörébe tartoznak az adminisztratív-gazdasági és az akadémiai döntések, valamint a rektor kiválasztása is. (E testület elnevezése országonként és időben is változik, a továbbiakban – a jelenlegi magyar gyakorlathoz illeszkedően – mi szenátusnak fogjuk nevezni.) A szenátus összetételét, hatáskörét gyakran az állam határozza meg összhangban az állami szervek – gyakran igen széles – hatásköreivel. A szenátus tagjait – többségében oktatók, kisebb részben hallgatók és az adminisztratív dolgozók képviselői – demokratikusan választja az akadémiai közösség; a külső tagok jelenléte a kormányzásban nem jellemző (Donina – Paleari, 2019).

Az egyetemi vezetés hatásköre szűk, hiszen a napi operatív kérdések kivételével mindent a szenátus és (a jogalkotás, illetve az állami kontroll révén) az állam jelöl ki. E modellben az akadémiai oligarchia (a professorok) hatalma gyakran nagyobb, mint az intézmény vezetésé (Clark, 1998). A rektor inkább csak első az egyenlők – a többi egyetemi professzor – között (primus inter pares), aki nagymértékben függ a professorok érdekeitől (Capano et al., 2016), mint felsővezető (Bleiklie – Kogan, 2007). A szenátus szava szinte minden kérdésben meghatározó (Clark, 1998). Az adminisztratív vezetői posztok egy részét oktatók töltik be másodállásban.

Mivel az intézményi vezetés függ az akadémiai oligarchiától és a belső érintettektől, hatásköre pedig szűk, ezért az intézményi vezetés feladata jellemzően az intézményi érdekek képviselete a külső szereplőkkel, leginkább a kormányzati képviselőkkel zajló alkufolyamatban. A konfliktusok így leggyakrabban a kormányzat és az intézmény(i) vezetés) között bontakoznak ki például a finanszírozás, az autonómia vagy a szabályozási keretek kapcsán. Európában ezt a kormányzási rendszert nevezzük kontinentális modellnek, tekintettel arra, hogy a kontinens országaira hosszú ideig ez volt a jellemző.

**Tradicionális  
kontinentális  
modell**

A fenti tipológiát figyelembe véve tehát ez a modell a 70-es évek demokratizálási hullámától kezdve demokratikusan szerveződik (ezt megelőzően pedig inkább gondviselő szemléletű volt, mert jellemzően csak professzorok ültek a döntéshozó testületben). A hatalommegosztás szempontjából a hatalmi ágak fúziója jellemző, mert a rektort a szenátus választja. Jellemzőek az egykamarás szabályozó rendszerek, vagy a szenátus-jellegű testületek által dominált kétkamarás rendszerek. A menedzsment (végrehajtás) egyaránt lehet egy- és kétfejű. Jellemző rá a decentralizáció, azaz a karok és intézetek nagyobb önállósága.

Miközben e modell nagyobb teret ad a belső érintettek szempontjainak érvényesítésére és a demokratikus működésre, számos gyengeséget is felrónak neki (OECD, 2003; Santiago et al., 2008).

- Az egyik gyengeség, hogy nem világos a felelősség kérdése: a rektort a szenátus döntéshozó szerepe miatt nem lehet egyértelműen felelőssé tenni az intézmény működéséért. A vezető ezt könnyen kihasználhatja a felelősség áthárítására. A vezető ugyanakkor függő helyzetben van a szenátustól, így könnyen kiszolgáltatottá is válhat.
- A szenátusokkal kapcsolatos kritika, hogy többnyire lassúak és bürokratikusak, ami a nagy létszámból adódik (Keczer, 2010; Rónay, 2019b). Mivel a szenátusok tagsága érdekképviseleti logikára épül, ezért előfordul, hogy a szenátus érdekcsoportok harcának terepévé válik.
- További kritika, hogy a tagok demokratikus kiválasztása miatt nem biztosított a gazdasági, pénzügyi hozzáértés, miközben a testületnek ilyen döntéseket is hoznia kell.
- Végezetül az is kritizálható, hogy a társadalmi-gazdasági érdekek nem tudnak megfelelően érvényesülni az alapvetően belső érintettekkel álló testületben.

A kritikák egy része ellensúlyozható, például külső érintettekkel álló tanácsadó testület létrehozásával vagy gazdasági tanácsok, bizottságok működtetésével. Ezek érdemi működtetése azonban szervezeti és vezetői elkötelezettséget igényel, amely nincs kódolva a szervezet alapvető működési logikájába.

### **7.2.2. Az angolszász modell**

A másik jellemző modell az angolszász intézményekben alakult ki, és alapja a kormányzással járó felelősség megosztása az érintettek között (az Egyesült Államokban erre használják a *shared governance* kifejezést). Az egyetem irányításában legalább három szereplő vesz részt:

- a részben vagy egészben külső tagokból álló irányító testület(ek) (board of trustees),
- az egyetemi vezetők (rektor/elnök és helyetteseik, valamint a funkcionális szervezeti egységek vezetői) és
- az oktatók-hallgatók képviselőiből álló testület (szenátus).

Az intézményirányítás az oktatók, az adminisztratív vezetők és az irányító testület közös felelőssége.

E modellben tehát két szabályozó testület van. Az irányító testület jelöli ki az intézmény alakításának, működésének irányait, azaz dönt a legfontosabb stratégiai és pénzügyi kérdésekről, választja ki (nevezi ki) és számoltatja el a megvalósításért és az intézmény operatív irányításáért felelős vezetőt (vagy vezetőket), és ellenőrzi a kijelölt stratégiák megvalósulását. A testület gyakran a társadalmi elvárásokat is képviseli, így tagjai között részben vagy egészben az egyetemtől független, külső tagok is vannak.

A szenátus hatásköre jellemzően az akadémiai ügyekre korlátozódik, hatásköre így szűkebb, mint a kontinentális egyetemek szenátusáé. Az irányító testület és a szenátus közötti pontos hatásköri elhatárolás ugyanakkor nem kőbe véssett, és – mint látni fogjuk – léteznek erősebb és gyengébb szenátusok.

Az egyetemi vezetők felhatalmazásukat az irányító testülettől kapják (nem a belső érintettektől), és az egyetemi ügyekben nagyobb döntési hatáskörrel rendelkeznek, mint a kontinentális modellben.

E modellben a konfliktusok az irányító testület elvárásait megvalósítani igyekvő egyetemi vezetés és az ebben nem feltétlenül érdekelt oktatói-hallgatói kör között bontakoznak ki, így az angolszász kormányzási modellben a menedzsment érdekeiben, működésében, identitásában jobban elkülönül az oktatói-kutatói körtől.

A fenti tipológiát figyelembe véve tehát e modellre jellemzőbb a gondviselő szemlélet, mint a kontinentális modellre, mert a lényeges döntéseket hozó irányító testületek tagjai között nagyobb arányban találhatóak olyan szereplők, akiket nem a belső érintettek választanak demokratikusan, és ők meghatározóak a vezetők kiválasztásában is (azaz a vezetők választása sem demokratikus). A szabályozás aszimmetrikus kétkamarás rendszerben történik, ahol többnyire a board típusú irányító testület dominál. A hatalommegosztás szempontjából itt is a hatalmi ágak fúziója jellemző, mert a vezető (pl. rektor, elnök) felelős a szabályozási hatáskört bíró testületeknek. A menedzsment (végrehajtás) szerveződése egyaránt lehet egy- és kétfejű. Működése jobban centralizált, mint a kontinentális modell esetében, mert a menedzsment kevésbé függ a belső érintettektől (lásd alább).

E modellel szemben az egyik megfogalmazódó kritika, hogy az irányító testületben lévő külső tagok többnyire laikusok, nem ismerik a felsőoktatás sajátosságait, és ez nem megalapozott döntésekhez vezet (Capano et al., 2016). A másik kritika, hogy e kormányzási rendszer kiszolgáltatottabbá teszi az intézményt a külső szereplőknek (az irányító testület összetételének alakulásától is függően), illetve az oktatókat a menedzmentnek (lásd később a menedzserizmussal kapcsolatos részt). Az összetartó, szolidáris belső szervezeti kultúra ezeket képes lehet ellensúlyozni, ugyanakkor ez nem szükségszerűen alakul ki.

### **INTÉZMÉNYI KORMÁNYZÁS ANGLIÁBAN**

Az angol felsőoktatási intézmények autonóm, független szervezetek, amelyek jogilag önállóak, működésük módját maguk határozzák meg.

Az intézmények vezető testülete a Tanács (Council, Court vagy a Board of Governors), amely az intézmény működésének minden alapvető eleméért felelős. E testületek működésének alapelveit tartalmazza az irányítótestületi elnökök bizottsága (Committee of University Chairs; CuC) által kiadott és általánosan elfogadott működési alapelv-gyűjtemény, a Kormányzási kódex (Code of Governance; (CuC, 2020)). A Tanács felel az intézmény átláthatóságáért, az intézmény elszámoltatható és fenntartható működéséért, az intézmény stratégiájáért és reputációjáért.

A Tanács összetételét az intézmény alapszabálya vagy alapító okirata szabályozza, amely igen sokféle lehet. Például a University of Manchester 23 tagú irányító testülete 13 külső tagból (köztük a testület elnökéből), a szenátus 6 tagjából, 1 nem oktatói képviselőből, az intézmény elnökéből, a hallgatói önkormányzat elnökéből és egy hallgatói tagból áll. A külső vagy független pozíciók nyilvánosan meghirdetett posztok, a jelöltek közül választás és a kinevezése az irányító testület feladata. A Tanács számos albizottságot működtet, ezek közé tartozik az audit bizottság, a pénzügyi bizottság, a javadalmazási bizottság, a jelölő bizottság és a HR bizottság.

A stratégia megvalósításáért, az intézmény működésének napi megszervezéséért és az adminisztráció tevékenységének felügyeletéért a vezető testület által kinevezett személy, többnyire az alkancellár (Vice-Chancellor) vagy elnök (president) felelős. (A kancellár funkciója az angol egyetemeken inkább ceremoniális.)

Fontos testület még az oktatókból és a hallgatókból álló Szenátus vagy Akadémiai Tanács, amelynek feladata az oktatási és kutatási standardok meghatározása és fenntartása, és amely az irányító testületnek felel. A University of Manchester szenátusa 100 tagú, amelyben helyet kap az összes fontosabb akadémiai vezető, azaz az elnök, alelnökök, dékánok, az ő helyetteseik (28 fő), az oktatók választott képviselői (58 fő), a hallgatói önkormányzat által delegált tagok (8 fő) és 5 kooptált tag. Az 1992 után egyetemmé lett intézményekben a szenátusok gyakran kisebbek.

A University of Manchester esetében az alapító okiratban előírt testület az alapvetően tanácsadói, véleményezői szereppel bíró, 100 főnél is nagyobb létszámú Közgyűlés (General Assembly), amely nagyrészt külső tagokból áll.

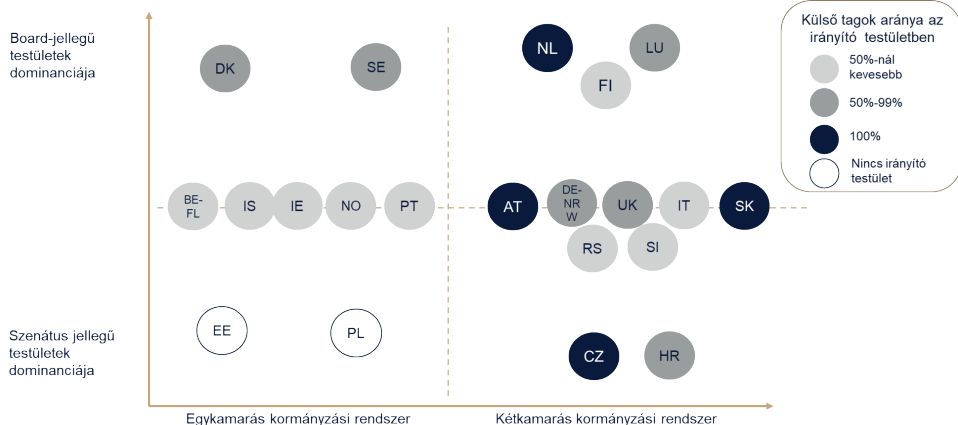
(A University of Manchester adatainak forrása az egyetem honlapja; <https://www.manchester.ac.uk/about/governance>)

### **7.2.3. Változási tendenciák**

A kontinentális Európában az egyetemek belső irányításában az 1980-as évekig a kollegiális elemek domináltak, azaz a tradicionális kontinentális modell variációi voltak a meghatározóak. A felsőoktatási expanzió, illetve a jóléti állam 70-es években bekövetkező pénzügyi kríziseinek hatására megerősödött a piaci mechanizmusok szerepe, az intézmények önálló bevételeinek növelési kényszere – ahogyan azt a rendszerkormányzás változását bemutató fejezetben láttuk. Ennek két fontos elemével már találkoztunk: az egyik az állam szerepének eltolódása a „távolról irányítás” szemlélet felé, a másik az intézmények önállóságának (autonómiájának) növekedése az oktatás és kutatás megszervezésében. Az intézményi önállóság az elszámoltathatóság növekedésével is járt. Ennek fontos része annak egyértelműsítése, hogy az intézményi működésért kit terhel a felelősség. Mindez felértékelte a menedzsment szerepét, ugyanakkor felvetette azt a kérdést is, hogy hogyan lehet a menedzsment működését felügyelni. (Részletesen lásd Keczer, 2016, 2020)

Mindezek miatt a külső kormányzás hangsúlyainak eltolódásával a belső kormányzás is változásnak indult. A vezető akkor tud nagyobb felelősséget vállalni, ha döntéseiben nagyobb szabadságot kap. Ez viszont jellemzően a képviseleten alapuló testületek (pl. szenátus) döntési hatásköreinek szűkítésével járt együtt. (Jongbloed et al., 2008) A megnövelt felelősségű vezetők kontrollját sok helyen már nem a belső érintettek, de nem is a kormányzat, hanem az újonnan létrehozott irányító testületek (boardok) látták el, amelyben külső tagok is helyet kaptak. Az új testület a gazdasági-stratégiai kérdésekben átvette a döntési jogkört a szenátustól. Pruvot és Estermann (2018) 22 európai felsőoktatási rendszer intézményi szintű döntéshozói testületeinek elemzése alapján kimutatta, hogy Európában a külső képviselőkkel rendelkező irányító testületek jelenléte általánossá vált, sőt, egyes rendszerekben domináns szerepet játszanak. A szenátus-típusú testületek dominanciája ritkává vált. (Kováts et al. 2023)

**7.2. ábra: Az egyetemek döntéshozó testületei néhány európai országban 2016-ban**



Forrás: Pruvot és Estermann (2018) módosításával. Egyes országokat köztes pozícióba helyeztünk, mert a szenátus és board jellegű testületek jegyeit is mutatják (pl. Flandria, Írország, Norvégia, Portugália)

### A menedzsment növekvő szerepe

A menedzsment szerepének növekedésével nőtt a középvezetők szerepe (De Boer et al., 2010), a vezetés és az adminisztráció professzionalizálódott, és jobban elkülönült az akadémiai területektől. Az egyetemek integráltabb és centralizáltabb szervezetekké alakultak; a korábbi, lazán kapcsolódó, decentralizált, a karoknak nagyobb önállóságot biztosító rendszer helyett feszesen strukturált, hierarchizáltabb szervezetek jöttek létre. Ennek megfelelően a belső folyamatok standardizáltabbak lettek. A menedzsment által vezetett egyetem egységes szervezetté, „önálló aktorrá” vált, ahol már nem az egyes karoknak van egyeteme, hanem az egyetemnek vannak saját karai. A menedzsment kilépett abból a köztes szerepből, amelyet korábban kívülről az állam, belülről a professzori kar (akadémiai oligarchia) korlátozott erőteljesen, és a korábbiaknál sokkal önállóbb aktorrá vált.

### Önálló aktorrá váló egyetem

Összességében az elmúlt 30-40 évben Európában az egyetemi kormányzásban elmozdulás mutatkozott az angolszász kormányzási modell irányába. Gornitzka és szerzőtársai (2017) az egyetemi kormányzás terén bekövetkező változásokat a következő hangsúlyváltásokkal összegzik:

- a demokratikustól az menedzsmentvezérelt hatalom felé,
- a belső szereplőktől a vegyes (külső és belső) szereplők dominanciája felé,
- a decentralizálttól a centralizált hatáskörmegosztás felé,
- a kollektívtól az egyéni felelősség felé.

Természetesen ezen eltolódások átszűrődnek a nemzeti és intézményi szűrőkön, amelynek következtében ugyanazon mozgatórugók és tendenciák nemzeti és intézményi szinten is eltérő variációkat eredményeznek az egyetemi kormányzásban.

**Nemzeti variációk**

A változások számos nem szándékolt mellékhatással jártak. Ezek közül négyet érdemes kiemelni (Capano et al., 2016):

**Nem szándékolt mellékhatások**

- Láthatóvá vált, hogy az irányító testületek nem képesek azt a teljesítményt nyújtani, amelyet elvárnak tőlük. Ebben szerepet játszik a tagok felsőoktatási szakértelmének hiánya, a board kiszolgáltatottsága más szereplőknek (például az államnak vagy az intézményi vezetésnek). E gyengeségek különösen azokban az országokban jelentkeztek, ahol „elsőként és leg-radikálisabban adtak kulcsfontosságú irányítási funkciókat ezeknek a kis, nem választott, jelentős laikus tagsággal rendelkező testületeknek.” (p.20)
- Az önkormányzás szívósabbnak bizonyult az intézményekben, mint gondolták. Bár az önkormányzásban részt vevő testületek formális jelentősége csökkent, a gyakorlatban az oktatók informálisan, tanácsadó testületeken, előkészítő és ad hoc bizottságokon keresztül továbbra is képesek befolyásolni a döntéseket. Ez azonban kevésbé intézményesül, és kevésbé transzparens módon zajlik, mint korábban.
- A kollektív vezetés megjelenése: noha a reformok a rektor vagy intézményvezető egyszemélyi felelősségét hangsúlyozzák, a gyakorlatban sokkal jellemzőbb a kollektív vezetés valamilyen formája.
- A centralizáció és a decentralizáció váltakozása: noha a kormányzási rendszer változása és a menedzsment erősödése a centralizációs törekvéseknek ágyaz meg (központi funkciók kialakulása), ezt idővel decentralizáció követi, ami főként a pénzügyi és humán erőforrás területeket érinti. A válságosabb időszakokra a menedzsment gyakran a döntések recentralizációjával reagál. Összességében tehát egyfajta oszcillációnak lehetünk tanúi.

Az átalakulási folyamat implementációja is nagyon sok feszültséggel jár(t), de sokan kérdőjelezték meg a változások irányának helyességét is. E fundamentális kritika főként a menedzszerizmussal kapcsolatos diskurzusban jelenik meg.

**Menedzserizmus**

## MENEDZSERIZMUS: A VÁLTOZÁSOK KRITIKÁJA

A menedzserizmus az a folyamat és ideológia, amelynek során a menedzserek mint az önállóvá váló vezetői szakma képviselői, jogot formálnak arra, hogy a szervezetek, csoportok hatékony és eredményes működtetésével kapcsolatos döntéseket kizárólag maguk hozhassák meg, és e szakértelmükre hivatkozva társadalmi (szervezeti) hatalomra tegyenek szert (Kováts 2011). De miért probléma ez a kritikusok szerint?

A menedzserizmus kritikájának alapja, hogy a menedzsment által képviselt célracionális működés felülírja az oktatáshoz és kutatáshoz elengedhetetlen együttműködés alapjait képező normarendszert. Egy szervezet céljai sokféle módon határozhatóak meg, de a menedzserizmusban a menedzsment az, amely magát feljogosítva (vagy kényszerítve) érzi a szervezeti célok megfogalmazására és képviselésére. A vezetők gyakran nem csak az egyetem képviselőjeként beszélnek, hanem úgy, mintha ők maguk lennének az egyetem. (Ørberg 2007, idézi: Wright – Greenwood 2017:45). A vezetők szerepe a célok meghatározásában nem csak a megváltozott felhatalmazásból ered, hanem abból a feltételezésből is, hogy egyre inkább a vezetők képesek a célok kijelölésére.

A közvélekedés és maga a vezetés is elsősorban a menedzsment felelősségének tekinti, hogy a szervezet elérje-e céljait. A vezetésen ezért nagy a nyomás, hogy a szervezetet irányíthatóvá tegye, kézben tartsa. Ennek eszköze a kontroll erősítése, amelynek leginkább kézenfekvő útja a hatáskörök növelése, a döntéshozás centralizálása, a standardizáció erősítése. A célelérés megragadása méréssel, mutatószámok segítségével történik. A menedzsment szemében mindenki értékét az határozza meg, hogy mennyiben képes hozzájárulni a célok eléréséhez, azaz az indikátorokban (szükségszerűen leegyszerűsített módon) megragadott szervezeti teljesítmény javulásához.

A menedzsment kontroll-igénye idővel egyre mélyebbre hatol az oktatás- és kutatás területébe (ld. az oktatási folyamatok standardizációja), így az oktatók és kutatók kontrollja fokozatosan gyengül a saját munkájuk felett, amelyet egyre kevésbé éreznek magukénak. Helyzetüket egyre kiszolgáltatottabbnak élik meg.

A kiszolgáltatottság és bizonytalanság érzését a panopticonként működő mérési és monitorozási rendszerek is fenntartják. A menedzsment a mutatószámokkal törekszik a gyengébben teljesítő szereplők és szervezetek kiszűrésére, a hatékonyság javítására. A mérés és ellenőrizhetőség folyamatossága felerősíti az intézmény szereplői közötti versengést és fokozza a teljesítménykényszert, de a létbizonytalanságot is állandósítja, hozzájárul a megosztottság növekedéséhez és a szolidaritás csökkenéséhez. Ezzel csökken annak valószínűsége is, hogy az egyetem dolgozói kollektíven lépjenek fel.

A menedzserizmus szerint az oktatók a feladatokat egyre kevésbé belső indíttatásból, hanem a külső elvárások és kényszerek miatt teljesítik, mert azzal a tevékenységgel, amelynek nem érthető a célja és az értelme, s amely nem nyújtja a valódi alkotói munka érzését, egyre kevésbé lehet azonosulni. Ha az oktató a kutatási indikátoroknak való megfelelés miatt publikál, vagy az óraterhelés elérése érdekében oktat, akkor idővel meghasonlik önmagával, elveszíti belső motivációját a feladat ellátására, s azt egyre inkább külső elvárások és jutalmak (pl. karrier, státusz) fogják helyettesíteni.

A kialakuló ösztönzési rendszerben felerősödik a külső motivációk szerepe, a teljesítés öncéllá válik. A teljesítménykényszer erősíti a család-



si és manipulatív magatartást, aminek a menedzsment részletesebb szabályokkal és szigorúbb ellenőrzéssel igyekszik elejét venni. Ez erősíti a bürokratikus kultúrát, rontja az átláthatóságot, és fokozza a szereplők közötti bizalmatlanságot. Egyre nehezebbé válik a valódi (teljesítmény) és az értékelés kedvéért fenntartott (látszat)teljesítmény elválasztása, és az erről való őszinte beszéd. Az indikátorokban, az értékelési rendszerben nem mért teljesítmények gyakran a háttérbe szorulnak annak ellenére, hogy azok sokszor szerves részei a felsőoktatási hivatásnak, és ezek erősítik a hallgatók, oktatók közötti társas kapcsolatokat. A mérhető indikátorokra való összpontosítás minőségrontó hatással is lehet, amikor a mennyiségi elvárások a minőségi elvárások rontásával valósul meg. Például a lemorzsolódással kapcsolatos elvárások a minőségi standardok lejjebb szállításával és az értékelések könnyítésével teljesíthető.

Forrás: Kováts, 2011, 2020

### 7.3. Az irányító testületek további jellemzői

Az irányító testületek kapcsán három, egymással szorosan összefüggő téma szokott vitát kiváltani: 1) a testület hatásköre, 2) a testület mérete és a tagok kiválasztásának szempontjai és a 3) testület által betöltött szerep.

Az irányító testületek hatásköre az egy- és kétkamarás rendszerekben is releváns kérdés. Míg azonban az egykamarás rendszerekben csak a külső testületekkel (pl. állammal) és a belső aktorokkal (menedzsmenttel) való hatáskörmegosztás a kérdés, addig a kétkamarás rendszerekben az irányító testület és a szenátus közötti hatáskörmegosztás is gyakran ad vitára okot. Ez magában foglalja azt, hogy melyik testület miben dönthet önállóan, miben a másik testülettel együtt, és miben van csak véleményezési joga, vagy az sem. Ez visszavezet bennünket a két testület közötti szimmetrikus vagy aszimmetrikus viszony kérdéséhez.

**Az irányító  
testület  
hatásköre**

## AZ IRÁNYÍTÓ TESTÜLETEK KULCSFELADATAI

A McKinsey tanácsadó cég (Bevins et al., 2020) az amerikai egyetemek irányító testületeinek (boardok) kulcsfeladatai között az alábbiakat sorolja fel:

Stratégia:

- Stratégia meghatározása (folyamatos és 3–5 éves tervek) az egyetem vezetésével együttműködve.
- A stratégia végrehajtásának folyamatos nyomon követése.

Kormányzás:

- Az elnök (rektor) kiválasztása és munkáltatása, teljesítményértékelés, valamint az utódlás és az átmenet meghatározása.
- Irányítási teljesítményértékelések elvégzése és nyomon követése az elfogadott célkitűzésekkel szemben.

Pénzügy:

- Az éves működési költségvetés és a nagyobb tőkekiadások felülvizsgálata és jóváhagyása.
- Felügyelet az egyetem pénzügyi irányítása felett.
- Az egyetem hatékony adománygyűjtési és befektetési tevékenységének biztosítása.

Teljesítménymenedzsment:

- Kiemelt teljesítménymutatók (ún. key performance indicatorok, KPI) meghatározása, amelyekkel szemben az egyetem vezetői elszámoltathatók.
- Az egyetem teljesítményének felügyelete a kulcsfontosságú sikertényezők (pl. oktatás, kutatás, orvosi központ sikere, hallgatói élet) tekintetében.

Kockázatmenedzsment:

- Annak biztosítása, hogy az egyetem teljes mértékben megfeleljen valamennyi jogi kötelezettségének.
- Az audit és belső ellenőrzési terveket felügyelete, az eredmények figyelemmel kísérése, iránymutatás nyújtása a további lépésekkel kapcsolatban.
- Válsághelyzetekre való reagálási stratégia kidolgozása, kockázatcsökkentési stratégiák meghatározása, kockázattűrő képesség proaktív nyomon követés a kockázati nyilvántartáson keresztül (hírnév, pénzügyi, jogi, működési).

Külső kapcsolatok menedzsmentje:

- A partnerségek és a külső kötelezettségvállalások előmozdítása és irányítása (pl. a helyi közösséggel, más felsőoktatási érdekeltekkel).
- Az egyetem képviselője a tágabb közösségben, és az egyetem érdekeinek képviselője.

### Az irányító testület optimális mérete

Az irányító testületek méretét tekintve mind az OECD (Santiago et al., 2008), mind a McKinsey tanácsadó cég (Bevins et al., 2020) 12-25 tagú testületet tart optimálisnak. Az ennél nagyobb létszámú testületek nehezen működtethetőek, a tagok hozzájárulása és így elkötelezettsége ingadozóbb. A kisebb testületek – mint például a magyar modellváltó egyetemek kuratóriuma vagy az állami egyetemek konzisztóriuma – nem elég sokszínűek, hiányozhat bizonyos szakértelem vagy kulcs érintettek képviselője.

Egy személy többféle eljárás keretében válhat taggá: választással, kinevezés/delegálás útján (amikor az arra felhatalmazott szereplő jelöli ki a tagot), illetve lehet pozíciójánál fogva hivatalból is tag.

A testületek összetételét illetően két alapvető logika azonosítható. Az egyik az érdekképviseleti logika, amikor az adott testületi tag valamilyen érintetti csoport érdekét hivatott megjeleníteni. A másik logika a szakértelem, amikor a testületi tagság alapja a hozzáértés. Tehát egy irányító testület tagjait delegálhatják a különböző érintetti csoportok (oktatók, hallgatók, munkaadói kamara, helyi önkormányzat stb.), hogy képviseljék az érdekeiket, de lehetséges az is, hogy a tagokat egy-egy területen való jártasságuk alapján választják ki (pl. jogi ismeretek, pénzügyi és számviteli tudás, kockázatkezelési ismeretek, IT szakértelem, ingatlanpiaci ismeretek, szervezeten irányítási tapasztalat). A gyakorlatban persze e két kiválasztási logika nem mindig válik el élesen. A testületi tagság kiválasztási szempontjai és folyamata gyakran összefügg a testület szerepértelmezésével is.

Az irányító testületek többféle szerepben is működhetnek. Cornforth (2003) áttekintése alapján Kretek és munkatársai (2013) négy lehetséges szerepet azonosítottak, amelyet egy ötödik szereppel egészítettek ki:

- Állami ügynök/felügyelő szerep: A testület feladata, hogy biztosítsa az egyetem működésének összhangját az állami érdekekkel és szabályozásokkal. Ennek megfelelően a testület ellensúlyként működik az egyetemi vezetéssel szemben a nagyobb kérdésekben, ellenőrzi vagy adott esetben megvétózza terveit, valamint közvetíti az állam elvárásait.
- Társadalmi/magánszektorbeli érdekcsoportok képviselete: ebben a szerepkörben a testületi tagok a társadalmi vagy magánszektorbeli csoportok érdekeit képviselik, és felelősek azok érvényesítéséért. Minél heterogénebbek az érdekcsoportok, annál inkább válik a testület olyan fórummá, ahol ezen érdekek összehangolása zajlik. Ilyen esetben a testület szerepe az elvárások kiegyensúlyozása, ezzel segítve az egyetem beágyazottságát a társadalomba.
- Gondnok/partner szerep: ebben az esetben a testület tanácsadó szervként működik, ahol a tagok szakértelmüket és társadalmi tőkéjüket használják az egyetemi vezetés támogatására, elsősorban stratégiai kérdésekben és forrásgyűjtésben. A cél sokkal inkább az egyetem mozgásterének bővítése, mintsem a döntések ellenőrzése, kritizálása vagy megvétózása.
- Legitimációs pecsét szerep: ebben a szerepkörben a testület funkciója inkább szimbolikus és ceremoniális, mint tartalmi. A tagok gyakran a presztízsértéke miatt vállalják a részvételt,

**Tagok kiválasztásának alapja**

**Az irányító testület lehetséges szerepei**

hozzaállásuk pedig sokszor passzív és közömbös. Ritkán szólnak bele a döntésekbe, és általában elkerülik a konfliktusokat. Ez a viselkedés megfelel az egyetemi vezetésnek, amely elvárja, hogy a testület legitimálja döntéseiket.

- Menedzser: ebben a szerepkörben a testületi tagok aktívan részt vesznek az egyetem irányításában és operatív döntéseket hoznak. A vezetői szerepek nemcsak azért jelenhetnek meg, mert néhány tag a vezetésből érkezik, hanem azért is, mert felül akarják bírálni a vezetés döntéseit, hogy érvényesítsék saját elképzeléseiket. Jellemző a mikromenedzselés, az egyetem operatív ügyeibe való beleszólás.

Számos tényezőtől függ, hogy az irányító testületek a gyakorlatban melyik szerepet töltik be, illetve, hogy mennyire passzívak, reaktívak vagy proaktívak. Az egyéni preferenciákon és a konkrét szervezet belső dinamikáján túl Kretek és munkatársai (2013) igyekeztek azonosítani olyan tényezőket, amelyek befolyással vannak a testületi szerepek alakulására. A szervezeti tényezők között említik például, hogy az irányító testületi rendszert kívülről erőltették-e rá az intézményre vagy nem (exogenitás), hogy mekkora a testület pénzügyi mozgásterére (például mekkora az intézmény függése a rendszeres állami támogatástól), mekkora az intézmény mérete és komplexitása. A testület tagjainak pozíciójával függ össze például, hogy milyen a testület mérete, összetétele és milyen hatáskörökkel rendelkezik, az irányító testület tagjai mennyi testületen kívüli kötelezettséggel rendelkeznek (munkarfordítás), mekkora a formális felelősségük a döntésekért (elszámoltathatóság) vagy hogy mekkora önálló tudással rendelkeznek az intézményről (információs aszimmetria).

## 7.4. A szenátusok további jellemzői

### A szenátus mérete és összetétele

A szenátusok jellemzően az egyetemek belső érintettjeiből álló testületek. Mivel a szenátusok alapvetően érdekképviseleti alapon szerveződnek, ezért – különösen a sok tudományterületen működő egyetemen – a testületek létszáma magas. Például a Debreceni Egyetem Szenátusa 71 tagú, a Szegedi Tudományegyetemé 52 fős. De még fókuszáltabb profilú egyetemeken esetében is jellemző lehet a nagyobb létszám. Például a Semmelweis Egyetem szenátusának 45 szavazó tagja van, a Budapesti Corvinus Egyetemének pedig 33. Ezek nem egyedi számok: 2011-ben a kanadai egyetemeken szenátusának átlagos létszáma 77 fő volt (Pennock et al., 2015).

Akár egy-, akár kétkamarás kormányzási rendszerről beszélünk, alapvető kérdés, hogy hogyan szervezhető meg a hatékony működés ilyen nagy létszámok esetében. A szenátusok mellett emiatt gyakran összetett bizottsági rendszer épül ki, amely bizonyos kérdésekben döntéselőkészítő vagy döntéshozó szerepet is elláthat.

Míg az irányító testületek működésével kapcsolatban számos kutatásra lehet támaszkodni – amiben szerepet játszik, hogy könnyen párhuzamba állíthatóak az üzleti vállalkozások igazgatótanácsaival és a nonprofit szervezetek boardjaival, kuratóriumaival –, addig a szenátusok szerepével, működésével kapcsolatban sokkal kevesebb kutatás zajlott.

E témában említést érdemel James T. Minor (2004) kutatása, aki az amerikai egyetemeken szenátusának működését vizsgálta, ahol az egyetemi szenátusok hatásköre jellemzően az akadémiai ügyekre korlátozódik, míg az egyetemi irányító testületek (board of trustees) erős felhatalmazással rendelkeznek a vezetőkiválasztás, a HR-politika, a pénzügy és a stratégia területén. Minor a szenátusok négy lehetséges szerepét azonosította kutatása során:

- A funkcionális szenátusok alapvetően az oktatók érdekeit igyekeznek megjeleníteni az egyetemi döntéshozásban. Tagjaik jellemzően választással kerülnek a testületbe. Hatáskörük szűkebb, számos területen csak véleményezési joguk van. Működésük inkább reaktív, azaz leginkább a menedzsment által eléjük tárt ügyekben döntenek vagy nyilvánítanak véleményt. Ebből adódóan inkább blokkolni képesek döntéseket, mintsem új ügyeket kezdeményezni. Ezeknek a szenátusoknak fontos legitimáló és elfogadtató szerepük is van, mert ezek révén az oktatók úgy érezhetik, hogy van ráhatásuk az egyetemi ügyekre.
- A befolyásos szenátusok a funkcionális szenátusoknál gyakran szélesebb hatáskörrel rendelkeznek, amely szabályozáson és/vagy az intézmény kultúráján alapul. Ezt azt jelenti, hogy a szenátust érdemben bevonják költségvetési és vezetőkiválasztási döntésekbe. A testület saját agendáját követve önállóan is kezdeményez szervezetpolitikai változtatásokat. Noha tagjaik jellemzően választással kerülnek a testületbe, a testület képes az egyetem egésze szempontjából fontos ügyekben fellépni. A menedzsmenttel inkább együttműködő és nem konfrontatív stílus jellemzi.
- A ceremóniális szenátusok szerepe inkább szimbolikus. Jellemzően inaktívak, kevésbé működnek, inkább csak formálisan látják el a testületre rótt feladatokat. A gyakorlatban a döntés-

**A szenátus  
lehetséges  
szerepei**

hozás inkább kari szinten történik. A szenátusok inkább látens szervezeti funkciókkal bírnak (lásd a keretes részt).

- Az alárendelt szenátusokra inkább akadályként, ellenállásként tekint a menedzsment, ezért ezeket igyekeznek marginalizálni a döntéshozásban. Helyettük más, sokszor informális testületekre támaszkodnak az oktatói vélemények megismerése érdekében.

### **A szenátusok rejtett szerepei**

A szenátusok működésének eredményességét és tartalmasságát csak részben határozza meg a hatásköreik erőssége. Legalább ilyen fontos szerepet játszik a szervezet egészének kultúrája (lásd a 8. fejezetet), döntéshozási gyakorlata, amely akár a formális hatáskörök hiányát is képes ellensúlyozni.

A szenátusokat gyakran kritizálják azzal, hogy nem hatékonyak, lassúak, működésük érdektelen. De akkor miért maradnak fenn? Miért nem szüntetik meg őket? Robert Birnbaum (1989) úgy vélte, hogy ha a szenátusok nem látják el azt a feladatot, amire eredendően létrejöttek, akkor lennie kell olyan látens funkcióknak, azaz rejtett szervezeti szerepeknek, amelyek indokolják a szenátusok fennmaradását. Ilyen látens funkciók közé tartoznak az alábbiak:

- Szimbolikus szerep, amely révén az intézmény megfelel az egyetemekkel kapcsolatos azon általános társadalmi és felsőoktatási elvárásoknak, hogy valamilyen demokratikus működést mutasson fel. A szenátusok egyben meg is különböztetik az egyetemet más típusú (például üzleti) szervezetektől, ami az egyetemi identitás fontos eleme.
- Legitimáló szerep, azaz a szenátus (és hatáskörének) elfogadásával az oktatók a kialakult kormányzási rendszert is elfogadják, beleértve például a menedzsment és az irányító testület (board) autoritását.
- Státuszszimbólum és szelep: a döntésekbe való beleszólás lehetősége a szenátusokon keresztül az oktatói kar egésze számára fontos megkülönböztető jegy, státuszszimbólum. Emellett a szenátusi tagság révén lehetséges az egyetemi hangadók (pl. informális vezetők, deviáns szereplők) szerepének formális elismerése, számukra a szenátusban tér adható, miközben az kontroll alatt is tartható.
- Érzékenységmérő: a menedzsment számára nehéz előzetesen megállapítani, hogy mely témák igényelnek kiemelt figyelmet. A szenátusi viták hossza, hevessége ebben tudja orientálni a menedzsmentet.

- Szűrő: a szenátus szerepe azoknak a szűrése, akik proaktívak, a közösségben elfogadottak, és így potenciálisan alkalmasak lehetnek menedzsment feladatok ellátására.
- Konzerváló erő: a menedzsment számos oknál fogva érdekelt a folyamatos – akár nagyléptékű – változtatásban. A szenátus működése önmagában nagyobb megfontoltságra készíteti a menedzsmentet, és ezzel hozzájárul a szervezet folytonosságának, stabilitásának fennmaradásához.
- Rituálé: a szenátus mint ismétlődő cselekvés rituáléja fenntartja a résztvevőkben annak a megnyugtató érzését, hogy értelmes dolgot csinálnak és van ráhatásuk az intézmény működésére.
- Bűnbak: a szenátus kiváló hivatkozási alap számos szereplő számára, hogy valami miért nem valósult meg sikeresen (a szenátus akadékoskodott), illetve bizonyos cselekvéseket miért kell megtenni („a szenátus elfogadta”) vagy miért nem kell megtenni („a szenátus úgysem fogadná el”). A szenátus lassabb működése ideális arra is, ha a menedzsment fenn akarja tartani a cselekvés látszatát, de nem akar azonnal döntést hozni.

## 7.5. A magyar felsőoktatási intézmények kormányzási rendszerének változása<sup>2</sup>

### 7.5.1. Történelmi gyökerek

A hazai felsőoktatás kormányzásának sajátossága, hogy történetének bő három és fél évszázada alatt a kezdeti kontinentális kormányzási szerkezet, azaz az egyszemélyi tudós vezető (rektor) és a belső érintettekkel álló testület kettősége – egy rövidebb időszakot leszámítva – alapjaiban nem változott. Természetesen a rektor és az egyetemi tanács tagjainak kiválasztási módja, továbbá az egyetemi tanács hatásköre és összetétele az idők folyamán módosult, de ha összehasonlítjuk a(z első) Ratio Educationis (1777) szabályozását az 1993-as felsőoktatási törvénnyel, sokkal több hasonlóságot tapasztalunk, mint ha egy, a 2010-es szabályozás szerint működő intézményt vetünk össze egy mai modellváltó egyetemmel (Rónay, 2019b).

Mint a kontinentális egyetemek többsége, a korai magyar egyetemek is erőteljes állami irányítás alatt álltak. Az első írott állami jogszabály, a Ratio Educationis (1777) óta az egyetem kormányzási struktúrája jogszabályi alapokon nyugszik. Az abszolutizmus időszakában a királyi egyetem tanácsa volt a legfőbb testület, amely az elnökből,

**Ratio  
Educationis  
(1777)**

<sup>2</sup> E rész megírásához Rónay Zoltán nyújtott segítséget.

a négy kar, illetve a humaniőrák és szabad tudományok igazgatójából állt, őket királyi elhatározással nevezték ki. Mellettük tag volt még a jegyző is. A tanács ugyan meglehetősen széles hatáskörrel bírt, de minden döntése a Helytartótanács jóváhagyásához volt kötve: tudomásulvételre át kellett azokat küldeni. (Rónay, 2019b).

A második Ratio Educationis (1806) után teljesen közvetlenné vált az udvari irányítás, így a testületek szerepe – függetlenül azok külső vagy belső jellegétől – marginalizálódott. A Bach-korszaknak nevezett időszak végére (kb. 1860-ra) a központi irányítás addig gyengült, míg végre a kiegyezést (1867) követően megszilárdult az egyetem kontinentális modellnek megfelelő, klasszikus dichotóm vezetése (amely 2014-ig fenn is maradt). Az egyetemi tanács és a kari tanácsok szerepe fokozatosan nőtt, azonban az egyetem belső működése tekintetében még mindig a kormányzaté volt a végső szó. A Helytartótanács hatásköreit alapvetően a miniszter gyakorolta, a belső szabályozásokat (szervezeti és működési, tanulmányi és vizsga szabályok) ugyanis a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelet formájában adta ki. Bár Magyarország történelmében a Kiegyezés és a kommunizmus időszakára között számos radikális változás következett be, az egyetemi kormányzás szerkezete egészen 1956-ig, az első egységes felsőoktatási törvényi szintű jogszabály (a felsőoktatási intézmények szervezeti kérdéseiről szóló 1956. évi 4. törvényerejű rendelet) hatályba lépéséig változatlan maradt. Az intézményi működés szabályozása a vallás és közoktatásiügy miniszter rendeletalkotási jogkörébe tartozott, azaz az egyetemi tanácsok csupán javaslatokat tehetek azok tartalmára. Ugyanakkor a rendeletek alapján az egyetemi tanácsok erős és operatív jellegűek voltak. Fontos arra is utalni, hogy a gazdasági kérdésekben korántsem érvényesült ez a fokú autonómia, amit jól mutat, hogy a kormány a Műegyetem gazdasági adminisztrációját a miniszter alá rendelten szervezte meg és a Budapesti Tudományegyetemnek sem engedte meg egy, az egyetemi tanács alá rendelt gazdasági hivatal felállítását. A kordokumentumokból azonban az is megállapítható, hogy az egyetemekre vonatkozó a jogszabálytervezeteket az egyetemi tanácsok megtárgyalhatták, módosító indítványokat tehetek. (Rónay, 2019b).

### **7.5.2. Felsőoktatás a szocializmusban**

Az államszocializmus időszakára ugyanakkor sokkal inkább a testületek formális szerepe volt a jellemző. Egységesen előírták minden egyetemen az egyetemi, főiskolán a főiskolai, valamint a karokon a kari tanácsok működését, ám ezek központi állami szabályozás (a kormányzat által kiadott mintaszabályzatok) szerint működtek (akárcsak



a teljes intézményirányítás, a rektor, rektorhelyettesek, dékán, dékánhelyettesek, hivatalvezetők). A testületeknek a jogalkotó inkább konzultatív szerepet szánt. Emellett a testületek állandó résztvevője volt az állampárt képviselője, amely a párt számára közvetlen beleszólást biztosított az intézmény működésébe (Rónay, 2019b). Ezt erősítette a vezetők központi kiválasztása is.

Idővel azonban nőtt a testületek informális befolyása, sőt formálisan is egyre több ügydöntő hatáskörük lett (pl. vezetők megválasztása, amellyel összefüggésben a miniszter megerősítő hatáskört gyakorolt csak), a dékán pedig kizárólagos intézményi hatáskörbe került (rektori megerősítéssel). A folyamat végén hatályba lépett 1985-ös oktatási törvény már lazította a központosított, minisztérium által felügyelt működést (Derényi, 2009). Kifejezetten részletesen szabályozta a testületek hatásköreit, és már a szubszidiaritás elve is megjelent a szabályozásban, miközben a részletszabályokat intézményi hatáskörbe utalta (Rónay, 2019b).

Az 1985-ös törvény szerint az intézmények kormányzását egyetlen fő döntéshozó testület, az intézeti tanács látta el, amelynek tagsága vegyes volt: az oktatók, kutatók és hallgatók választott képviselői mellett a társadalmi szervezetek (azaz a KISZ és a szakszervezetek), továbbá – a törvény megfogalmazásában – az „érdekeltektől állami szervek képviselői” és „a tudományos és a gyakorlati élet megbecsült szakemberei” is helyet kaptak benne, ráadásul lehettek a rektor által jelölt/megbízott tagok is. Az intézeti tanács tehát magán viselte a szenátus (belső érintettek választott képviselői, nagy létszám) és a board testület (külső tagok) egyes jegyeit is. A tanács hatásköre ugyanakkor korlátozott volt. Például az intézmény első számú vezetőjére – a rektorra (egyetem) vagy a főigazgatóra (főiskola) – az intézeti tanács tehetett ugyan javaslatot, de őt a miniszter nevezte ki, aki maga is jelölhette vezetőt. A törvény szerint a kar vezetőjét és a tanszékvezetőt is a miniszter nevezte ki.

Az 1985-ös törvény egészen az 1993-as felsőoktatási törvény elfogadásáig, azaz a rendszerváltást követően is hatályos maradt, bár 1990 után többször is jelentősen módosították. Például 1990 után az intézeti tanács tagjai közül kikerültek a társadalmi szervezetek képviselői.

**Az 1985-ös  
I. törvény az  
oktatásról**

**7.2. táblázat: Az intézményi kormányzás főbb jellemzői a rendszerváltást követő időszakban**

Időszak	Szabályozó testületek száma	Testület(ek) neve és tagságának jellege	Menedzsment szerveződése	Horizontális megosztás	Döntéshozásban résztvevők alapvető jellege
1985–1993	egykamarás	Egyetemi Tanács (vegyes)	egyfejlű	hatalmi ágak szétválasztása (a vezető nem felelős a szabályozó testületnek)*	vegyes
1993–2006	egykamarás	Intézményi Tanács (demokratikus)	egyfejlű	fúzió (a vezető felelős a szabályozó testületnek)	demokratikus
2006–2012	aszimmetrikus kétkamarás (szenátusi dominanciával)	Szenátus (demokratikus)	egyfejlű	fúzió (a vezető felelős a szabályozó testületnek)	demokratikus
		Gazdasági tanács (gondviselő)**			
2015-től	aszimmetrikus kétkamarás (szenátusi dominanciával)	Szenátus (demokratikus)	kétfelű (rektor és kancellár)**	vegyes (a rektor felelős a szabályozó testületnek, a kancellár nem)	inkább demokratikus
		Konzisztórium (gondviselő)**			
2019-től	egykamarás VAGY kétkamarás, aszimmetrikus (kuratórium dominanciájával)***	Kuratórium (gondviselő)	kuratórium döntésén múlik	hatalmi ágak szétválasztása (a vezető nem felelős a szabályozó testületnek) VAGY fúzió (a vezető felelős a szabályozó testületnek)***	inkább gondviselő
Szenátus (jellemzően demokratikus)					

A táblázat nem tartalmazza a rövidebb, átmeneti időszakokat.

\*ezt árnyalja, hogy a vezetőnek a törvény szerint be kell számolnia az intézményi vezető testületnek

\*\*Gazdasági tanács, konzisztórium és kancellár csak az állami intézményekben kötelező a vonatkozó időszakban

\*\*\*menedzsment szempontból. Jogi szempontból ettől eltérő az értékelés (részletesebben lásd a szövegben)

### 7.5.3. Visszatérés a humboldti egyetem eszményéhez

A rendszerváltást követően került sor a felsőoktatást önállóan szabályozó, az 1993. évi LXXX felsőoktatási törvény elfogadására, amely a humboldti egyetem ethoszához tért vissza, és – válaszul a korábbi évtizedek erős állami beavatkozására – az intézmények önkormányzatiságát, autonómiáját helyezte a középpontba. Ez tükröződött a kialakított kormányzási rendszeren is. Ezt már akkor is több hazai szerző kritizálta (pl. Ladányi, 1994; Setényi, 1994), akik korszerűtlennek, a nemzetközi trendeket mellőzőnek találták a szabályozást.

Az elfogadott törvény több ponton változtatta meg az 1985-ös törvény alapján kialakult kormányzási rendszert. Egyrészt az intézményi tanács tagjait kizárólag az egyetemi polgárok választották meg, így a domináns szabályozó testület egyértelműen egy demokratikus alapon szerveződő, szenátus jellegű testület lett. A törvény egyértelműen kiemelte, hogy az egyetem vezetője a rektor (a főiskoláé a főigazgató), akinek alárendelten dolgozik a főtitkár és gazdasági igazgató (egyfejtű irányítás). A rektor (főigazgató) megbízását az intézményi tanács kezdeményezte (a megválasztásával), és a köztársasági elnök (miniszterelnök) nevezte ki a miniszter javaslatára. A gyakorlatban a miniszter a választás törvényességi felügyeletét látta el, érdemben nem került sor az intézmény által választott rektorjelölt elutasítására. A rektor munkáltatója a miniszter volt. A törvény szabályozta a karok működését is, a karok létesítése pedig rendeleti úton valósult meg.

#### **7.5.4. A kétkamarás rendszer bevezetése**

2005-ben új felsőoktatási törvény fogadtak el. A 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény tette először kétkamarássá az intézmények kormányzását, és törekedett a rektor hatásköreinek megerősítésére. A törvény a belső érintettek által választott szenátus mellett létrehozta a kis létszámú, 7 (vagy 9) fős, külső szereplőkből álló, board-jellegű gazdasági tanácsokat (GT), amelyeknek főként a gazdasági kérdésekben volt véleményezési hatásköre. Az eredetileg elfogadott jogszabály a testületnek stratégiai, pénzügyi és szervezeti kérdésekben döntési hatásköröket adott volna, de az Alkotmánybíróság az intézményi autonómia megsértése miatt ezt alkotmányellenesnek találta (erről részletesebben lásd például Barakonyi, 2009; Keczer, 2010; Kocsis, 2010; Szolár, 2010). Így az akadémiai és gazdasági kérdésekkel kapcsolatos döntési hatáskörök a szenátusnál maradtak, a két testület közötti aszimmetrikus viszony keletkezett. Sok egyetemi szereplő ugyanakkor még e gazdasági tanácsok létét is sérelmezte.

A szenátus mint domináns szabályozó testület összetétele továbbra is demokratikus maradt, a gazdasági tanács ugyanakkor inkább a gondviselő logikát követte, amelybe az intézmény delegálhatta a gazdaságilag vagy jogilag képzett tagok többségét, a miniszter pedig a kisebbségét (tag volt még a mindenkori rektor és a gazdasági igazgató). A gazdasági tanácsok hatásköreinek bővítésére történtek kísérletek a következő években, de azok többnyire fennakadtak az Alkotmánybíróság szűrőjén. Az utolsó módosítás már a 2010-es kormányváltást követően valósult meg, a kormányzati delegáltak kerültek túlsúlyba a testületben.

A 2011-ben elfogadott, és jelenleg is hatályos CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (Nftv.) nem változtatott érdemben a kialakult kor-

**Gazdasági  
Tanácsok  
megjelenése**

**A Gazdasági  
Tanácsok meg-  
megszűnése**

mányzási alapstruktúrán, de a gazdasági tanácsokat 2012-ben előbb opcionálissá tették, majd 2013-tól meg is szüntették. A GT eljelentéktelenedésével a kormányzási rendszer egykamarássá vált. Ugyanakkor a törvényi változtatások több olyan elemet is tartalmaztak, amelyek előrevetítették, hogy az új kormányzat a korábbinál erősebb befolyásra törekszik. Ezek közé tartozott az autonómia értelmezésének szűkítése az Alaptörvény módosításával (elemzését lásd Kováts – Rónay, 2021), továbbá a rektorválasztás jogának elvétele a szenátustól, illetve a gazdasági főigazgató feletti munkáltatói jogkör teljes egészében miniszteri hatáskörbe utalása.

### **7.5.5. A kancellári rendszer bevezetése**

Újabb jelentős változásra 2014-ben került sor, amikor a kormányzat először szakított az egyszemélyi vezetés elvével, és hozott létre olyan kétféjű vezetési struktúrát az állami intézményekben, amelyben az intézménynek két egyenrangú első számú vezetője van: az (ismét az intézmény által választott) rektor és a miniszterelnök által kinevezett kancellár. A kancellár – a törvényi megfogalmazás szerint – az egyetemek adminisztrációja és költségvetése tekintetében jár el a felsőoktatási intézmény vezetőjeként. A kancellár munkáltatója a miniszter (és nem a rektor) lett, felmentése is a miniszter hatáskörébe került. A kancellár nem tartozik felelősséggel a szenátusnak.

**Kétféjű irányítás: rektor és kancellár**

A kancellári rendszerrel előálló kettős vezetés sem az üzleti, sem a politikai életben nem példa nélküli, ám e vezetési modell sikerességéhez szükséges a két szereplő harmonikus együttműködése. Ennek feltételei azonban sok intézményben nem jöttek létre, nem alakult ki a szereplők közötti bizalom (például a kancellárt az intézmény bevonása nélkül választották ki), hiányzott az együttműködést elősegítő érdekeltségi rendszer és a konfliktusok kezelésének intézményesített kerete (Kováts, 2016). A törvény homályos megfogalmazását követve (amely szerint a rektor működésért, a kancellár pedig a működtetésért felel) a gyakorlatban a hatásköröket az akadémiai és nem akadémia adminisztratív ügyek mentén próbálták meg elválasztani (Rónay, 2019b), de ez jónéhány intézményben okozott jelentős konfliktust, illetve patthelyzetet az akadémiai és kancellári vezetés között (Kováts, 2016).

**A konzisztórium megjelenése**

2015-ben a kormány új, board jellegű felügyelő testületet hozott létre konzisztórium néven. A testületbe a rektor és a miniszterelnök által kinevezett kancellár mellett a fenntartó (a minisztérium) delegált három tagot, azaz a többséget az állami delegáltak alkották/alkotják. Személyükre a hallgatók és az intézmény is javaslatot tehetett, de ezt a fenntartó nem volt köteles figyelembe venni.

A konzisztóriumnak a korábbi gazdasági tanácsokkal ellentétben már nem csak véleményező jogosítványai voltak, hanem egyetértési jogot is gyakorolhat a stratégiai, költségvetési és vagyongazdálkodási ügyekben. Sőt, mivel az intézményfejlesztési stratégia részét képezi az intézményi K+F+I stratégia is, így elvben a konzisztórium már tudományos, tehát akadémiai ügyekben is befolyással bírt (Rónay, 2019a, 2019b). A konzisztórium tehát elsősorban olyan kérdésekért felel, amely a kancellár hatáskörébe tartozik, ezért a konzisztórium nemcsak a kancellár működését ellenőrizheti, hanem a felelősségét is relativizálhatja. A konzisztóriummal a döntéshozás ismét kétkamrás rendszerűvé vált, de a döntések tartalmát továbbra is a szenátus határozhatja meg. A testületek között tehát továbbra is aszimmetrikus viszony van.

A kancellári-konzisztórium rendszer a kézikönyv zárásának pillanatában is hatályos az állami fenntartású intézményekben.

### **7.5.6. A modellváltás**

A 2019-ben kezdődött modellváltási folyamat során 2022-ig a 28 állami fenntartású intézményből 21 került ún. közérdekű vagyongazdálkodó alapítványok tulajdonába és fenntartásába. Noha ezen intézmények finanszírozását (a Budapesti Corvinus Egyetem kivételével) továbbra is döntően az állam biztosítja öt éves teljesítményszerződéseken keresztül, jogi szempontból a törvény szerint az intézmények magánintézménynek számítanak.

A modellváltással az intézmények belső kormányzásának kerete is alapjaiban változott meg, mert az alapítványok szélesebb hatáskört kaptak, mint amit az állam fenntartóként élvezett. Ez abból adódik, hogy az Nftv a magánintézmények fenntartói számára számos ponton engedélyezi az eltérést az állami intézményekre érvényes előírásokhoz képest, amellyel a fenntartók hatásköreit bővíti, míg az intézményeket szűkíti.

**Állami és  
magánfenntartók  
hatáskörei**

### 7.3 táblázat: Az állami és modellváltó intézmények fenntartói hatásköri különbségei

Terület/hatáskör	A fenntartó szerepe állami intézmények esetében	Lehetséges-e az eltérés KEKVA fenntartásban?
<b>Alapító okirat kiadása</b>	Kizárólagos fenntartói hatáskör (73§ (3) a)	Nem, továbbra is kizárólagos fenntartói hatáskör (73§ (3) a)
<b>SZMSZ és mellékletei</b>	Vizsgálat*, átdolgozásra visszaadás (73§ (3) c), 74§	Igen, fenntartó egyoldalúan is elfogadhatja (94§ (6))
<b>Rektorválasztás</b>	A fenntartó írja ki a szenátus által javasolt pályázatot, és felterjeszti a szenátus által megválasztott rektorjelöltet kinevezésre.	Igen, a fenntartó is kiírhatja a pályázatot és kiválaszthatja a rektorjelöltet. A szenátus ilyenkor csak javasolhatja a pályázat tartalmát és véleményezheti a pályázatokat, amely viszont a fenntartót nem köti (94§ 6 és 6a))
<b>Kancellár és elnök</b>	Kötelező a kancellári pozíció fenntartása (13/A§). Nincs elnöki pozíció.	Igen, lehetséges (de nem kötelező) elnök kinevezése (94§ 2b), illetve lehetséges kancellár helyett csak gazdasági igazgató kinevezése (94§ 2)
<b>Szenátus mérete, összetétele</b>	Adott: törvényben rögzített méret, mandátumhossz és összetétel (12§ (7))	Igen, a paraméterek szabadon alakíthatóak (94§ (2))
<b>Stratégia (IFT) kialakítása</b>	Vizsgálat, átdolgozásra visszaadás (73§ (3) c), illetve 12§ (3) c)**	Igen, fenntartó egyoldalúan is elfogadhatja (94§ (2))
<b>Költségvetés</b>	Keretek meghatározása (73§ (3) b) Vizsgálat, átdolgozásra visszaadás (73§ (3) c), 74§**	Igen, fenntartó egyoldalúan is elfogadhatja (94§ (6))
<b>Éves beszámoló</b>	Értékeli (73§ (3) b)	Igen, fenntartó egyoldalúan is elfogadhatja (94§ (6))
<b>Vagyongazdálkodási terv</b>	Egyetértés (12§ gb)**	Igen, fenntartó egyoldalúan is elfogadhatja (94§ (6))
<b>Gt. alapítás, részesedés</b>	Egyetértés (12§ gc)	Igen, fenntartó egyoldalúan is elfogadhatja (94§ (6))
<b>Képzési költség meghatározása</b>	Jóváhagy (73§ (3) j)	Nem, továbbra is jóváhagy (73§ (3) j)
<b>Indítható szakok, képzési kapacitások</b>	Hozzájárul (azaz jóváhagy) (73§ (3) h)	Nem, továbbra is hozzájárul (azaz jóváhagy) (73§ (3) h)

Az Nftv. 2024. augusztus 1-jei állapota szerint

\*A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat egységességét, teljességét, törvényességét, hatékonyságnak való megfelelőségét vizsgálja (73§ (4))

\*\* Állami intézmény esetén több érintett miniszternek is meg kell küldeni. (74§ (3))

Forrás: saját szerkesztés

#### A kuratórium hatáskörei

A felsőoktatási törvény alapján a magánegyetemi fenntartók akár arról is rendelkezhetnek az egyetem alapító okiratában, hogy a továbbiakban a fenntartó alapítvány kuratóriuma dönt az intézmény költségvetéséről, stratégiájáról, vagyongazdálkodásáról, a rektor kiválasztásáról, a szervezeti és működési szabályzatáról (a tanulmányi és vizsgaszabályzatot is beleértve) és ebben a kuratórium akár további felővezetők, akár az oktatók kiválasztását is magához vonhatja. A kuratórium dönthet az intézmény vezetési modelljéről is például a kancellári pozíció megtartásáról, az elnöki pozíció bevezetéséről, azaz arról,

hogyan az intézményben egyfejű vagy kétfejű megoldást használnak-e (a kialakult gyakorlatban mindkét megoldásra van példa).

A kuratórium belátásán múlik a szenátus hatásköre is: a kuratórium meghagyhatja a szenátus korábbi gyakorlatának megfelelő széles, stratégiai, költségvetési és akadémiai területekre vonatkozó döntési jogosítványait (a kuratórium ez esetben inkább jóváhagyó, egyetértő szerepet játszik), sőt, akár bővítheti is azt. De a kuratórium a hatásköröket el is vonhatja: ebben az esetben a szenátusnak inkább véleményezési jogosítványai maradnak, döntési hatásköreit legfeljebb a szűkebb akadémiai területeken őrizheti meg a törvényi minimumoknak megfelelően. A modellváltás gyakorlatában mindegyikre lehet példát találni (Kováts – Golovics, 2025). A lényeg, hogy az intézmény kormányzási rendszere alapvetően a kuratóriumon múlik, ami a kuratóriumot teszi meg a domináns testületté, hiszen még a szenátus esetlegesen széles hatásköre is a kuratórium felhatalmazásán múlik (amelyet elvben bármikor egyoldalúan visszavonhat).

Bár a törvény továbbra is a szenátust definiálja az intézmény fő döntéshozó testületeként, amelynek fenntartása így kötelező, a szenátus hatásköreit, működését a kuratórium könnyen kiüresítheti, összetételét szabadon megváltoztathatja. Az Alkotmánybíróság vonatkozó döntése alapján azonban a szenátusnak biztosítani kell a véleményezés lehetőségét (e vélemény a kuratóriumot nem köti). A kialakult gyakorlat szerint a szenátusok a legtöbb intézményben akadémiai területeken továbbra is hozhatnak döntéseket, de a hatáskörük többnyire csökkent a korábbiakhoz képest (Kováts – Golovics, 2025). Néhány intézmény kivételével az összetételük is döntően demokratikus maradt.

A modellváltási folyamat során, majd az Európai Unióval kibontakozó vita kapcsán is sok szó esett a kuratóriumok összetételéről, a kinevezés szempontjairól. Az öt fős kuratóriumok első tagjait, továbbá az alapítványok felügyelőbizottságát és vagyongazdálkodóját a kormányzat nevezte ki, az újabb tagok felkéréséről és kinevezéséről a továbbiakban a meglévő kuratórium dönthet (az alapítvány más tisztviselőivel közösen). A kuratórium összetételének alapvető logikája tehát gondviselő jellegű, nem pedig demokratikus, mert a tagokat nem a belső érintettek választják.

A modellváltási folyamat eredményeként előálló intézményi kormányzási rendszer tipizálása során kiindulhatunk a de jure és a de facto helyzetből is.

De jure szempontból a fenntartó alapítvány az egyetem kormányzását illetően éppúgy külső szereplőnek számít, akár csak az állam, hiszen a fenntartó alapítvány és a fenntartott egyetem két különálló jogi személy. Ennélfogva az alapítvány nem része az egyetem kor-

mányzási rendszerének. Ebben a megközelítésben az intézmény döntéshozási rendszere egykamarás (csak a szenátus tekinthető intézményi döntéshozó testületnek), a hatalom horizontális megosztása szempontjából pedig a hatalmi ágak teljes szétválasztása látható, mert a vezetők nem felelnek a szenátusnak, hanem csak egy külső szereplőnek, a kuratóriumnak. A szenátus akkor tud szabályalkotóként működni, ha a kuratórium csak felügyelő szerepet lát el, és nem vonja el a szenátus széleskörű szabályalkotó jogosítványait. Ugyanakkor erre semmilyen garancia nincsen. Ha erre mégis sor kerül, úgy az intézményen belül lehetővé válik, hogy a hatalom a menedzsment kezében összpontosuljon, amelynek korlátját legfeljebb a kuratórium (mint külső szerv) jelentheti.

De facto szempontból viszont az a lényeges, hogy az alapítvány a tulajdonosi jogosítványai miatt bevonódhat az intézmény napi döntéshozási folyamataiba, azaz kuratórium tekinthető ügy (és a külső és belső szereplők sokszor úgy is tekintik), mintha az intézmény testülete lenne, az intézmény részeként működne. Az üzleti életben sem ismeretlen az a gyakorlat – például a vállalatcsoportoknál, konszerneknél –, amikor az anyavállalat a tulajdonosi joggyakorlás alapján a leányvállalatnál vezetőket nevez ki, és a leányvállalat napi működését alakító pénzügyi és szakmai döntéseket hoz, intézkedéseket tesz annak ellenére, hogy két külön jogi személyről van szó (Bühner et al., 2002). Ilyenkor az irányítási és kormányzási rendszert a vállalatcsoport szintjén célszerű elemezni, mert ez ad teljes képet az egyes tagvállalatok helyzetéről is. Azaz kormányzási szempontból az elemzés az alapítvány és az egyetem egysége is lehet. Ebben az esetben a modellváltás során kialakított irányítási rendszer olyan kétkamarás rendszernek tekinthető, ahol a hatalmi ágak fúziója látható, mert a vezetők felelősek az őket kinevező kuratóriumnak. Az alapvető döntési logikát ebben az esetben is gondviselőként határozhatjuk meg (mert a kuratórium összetételére az intézménynek nincsen jogszabályban garantált ráhatása, legfeljebb informális befolyása). A két testület közötti viszony szimmetrikus vagy aszimmetrikus volta függ attól, hogy a kuratórium milyen hatáskört definiál magának, illetve a szenátusnak. Mivel azonban a kuratórium ezt egyoldalúan is megváltoztathatja, ezért indokolt a két testület közötti aszimmetrikus viszonyt feltételezni a tényleges hatáskörmegosztástól függetlenül.



## 7.6. Hivatkozások

- Barakonyi K. (2009). Megtorpant intézményirányítási reform. *Új pedagógiai szemle.*, 59(12), 3–42.
- Bevins, F. – Law, J. – Sanghvi, S. – Valentino, R. (2020). *Shaping university boards for 21st century higher education in the US*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/shaping-university-boards-for-21st-century-higher-education-in-the-us>
- Birnbaum, R. (1989). The Latent Organizational Functions of the Academic Senate: Why Senates Do Not Work But Will Not Go Away. *The Journal of Higher Education*, 60(4), 423. <https://doi.org/10.2307/1982064>
- Bleiklie, I. – Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477–493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>
- Bühner, R. – Dobák M. – Tari E. (2002). *Vállalatcsoportok. Konzern szervezetek, holding-struktúrák*. Aula kiadó.
- Capano, G. – Regini, M. – Turri, M. (2016). *Changing Governance in Universities*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54817-7>
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Univ. of California Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Emerald.
- Cornforth, C. (2003). *The Governance of Public and Non-Profit Organizations* (1st ed.). Taylor and Francis.
- Csurilla G. (2016). A kettős vezetés tapasztalatai az üzleti életben. In Kováts G. (szerk.), *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások* (pp. 46–57). Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2205/>
- CuC (2020). *Code of Governance*. Committee of University Chairs.
- De Boer, H. – Denters, B. (1999). Analysis of institutions of university governance: A classification scheme applied to postwar changes in Dutch higher education. In B. Jongbloed, P. Maassen, – G. Neave (szerk.), *From the Eye of the Storm* (pp. 211–233). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-015-9263-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-015-9263-5_10)
- De Boer, H. – Huisman, J. – Meister-Scheytt, C. (2010). Supervision in ‘modern’ university governance: Boards under scrutiny. *Studies in Higher Education*, 35(3), 317–333. <https://doi.org/10.1080/03075070903062849>

- Derényi A. (2009). A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2008 között. In Drótos György – Kováts Gergely (szerk.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 31–61). Aula.
- Donina, D. – Paleari, S. (2019). New public management: Global reform script or conceptual stretching? Analysis of university governance structures in the Napoleonic administrative tradition. *Higher Education*, 78(2), 193–219. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0338-y>
- Gornitzka, Á. – Maassen, P. – De Boer, H. (2017). Change in university governance structures in continental Europe: GORNITZKA et al. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 274–289. <https://doi.org/10.1111/hequ.12127>
- Jongbloed, B. – de Boer Harry, Enders Jürgen, – File Jon. (2008). *Progress in higher education reform across Europe Governance and Funding Reform Volume 2: Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies*.
- Keczer G. (2010). *Egyetemirányítás: Lehetőségek és korlátok*. Egyesület Közép-Európa Kutatására.
- Keczer G. (2016). Variációk egy témára – az állami kontroll eszközei a felsőoktatásban. In Kováts G. (szerk.), *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások* (pp. 58–84). Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2205/>
- Keczer G. (2020). Felsőoktatás-irányítási és egyetemi kormányzási trendek Európában. *Educatio*, 29(1), 48–63. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.4>
- Keczer G. – Kováts G. – Rónay Z. (2022). Innovációk a felsőoktatás-menedzsmentben. Az egyetemvezetés trendjei és a hazai megoldások. In Fazekas Á. – Horváth L. – Kálmán O. – Rónay Z. (szerk.), *Keresni az újat szüntelen... : Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. pp. 153–180
- Kocsis M. (2010). *A felsőoktatási autonómia közjogi keretei Magyarországon*. TopBalaton.
- Kováts G. (2011). Menedzserizmuskritika az angol felsőoktatásban. *Educatio*, 20(4), 482–497.
- Kováts G. (szerk.). (2016). *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*. Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2205/>
- Kováts G. (2020). Menedzserizmus a felsőoktatásban: Érvek, ellenérvek, alternatívák. *Educatio*, 29(1), 3–18. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.1>

- Kováts G. – Derényi A. – Keczer G. – Rónay Z. (2023). The role of boards in Hungarian public interest foundation universities. *Studies in Higher Education* 49(2), 368–381. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2234941>
- Kováts G. – Golovics J. (2025). *The two faces of university autonomy of Hungarian foundation universities*.
- Kováts G. – Rónay Z. (2021). *Academic Freedom in Hungary*. OSUN Global Observatory on Academic Freedom, Central European University. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/7220/>
- Kretek, P. M. – Dragšić, Ž. – Kehm, B. M. (2013). Transformation of university governance: On the role of university board members. *Higher Education*, 65(1), 39–58. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9580-x>
- Ladányi A. (1994). *Ami jó benne és ami nem*. Oktatáskutató Intézet.
- Minor, J. T. (2004). Understanding Faculty Senates: Moving from Mystery to Models. *The Review of Higher Education*, 27(3), 343–363. <https://doi.org/10.1353/rhe.2004.0004>
- OECD (2003). *Education policy analysis: 2003*. OECD.
- Pennock, L. – Jones, G. A. – Leclerc, J. M. – Li, S. X. (2015). Assessing the role and structure of academic senates in Canadian universities, 2000–2012. *Higher Education*, 70(3), 503–518. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9852-8>
- Pruvot, B. E. – Estermann, T. (2018). University Governance: Autonomy, Structures and Inclusiveness. In A. Curaj, L. Deca, – R. Pricopie (szerk.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 619–638). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_37)
- Rónay Z. (2019a). Consistory – the obscure subject of state control. In G. Kováts – Z. Rónay (szerk.), *In search of excellence in higher education* (pp. 71–87). Corvinus University of Budapest Digital Press.
- Rónay Z. (2019b). *Vezetők, testületek, felelősség a felsőoktatási intézményekben, különös tekintettel az állami egyetemekre*. L'Harmattan Kiadó, ELTE PPK. <https://doi.org/10.56037/978-963-414-587-5>
- Santiago, P. – Tremblay, K. – Basri, E. – Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. OECD.
- Setényi J. (1994). Felsőoktatás-politika. *Educatio*, 3(1), 36–49.
- Szolár É. (2010). A felsőoktatás reformja és a Bologna-folyamat Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 110(3), 239–263.



# 8. A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZERVEZETI KULTÚRÁJA

KECZER GABRIELLA, KOVÁTS GERGELY<sup>1</sup>

A szervezeti kultúra erejével a vezetők gyakran csak akkor szembe-sülnek, amikor egy-egy kezdeményezésük nyílt ellenállásba ütközik vagy csendben elhal, azaz nem épül be a napi gyakorlatba. A szervezeti kultúra jelentőségének, összetevőinek, hatásmechanizmusainak el- és felismerése, az adott szervezet kultúrájának, kultúráinak ismerete az eredményes vezetői munka és a szervezeti siker egyik alapfeltétele. Ennek oka, hogy a szervezeti kultúra az építőköveit jelentő értékeken, meggyőződéseken, attitűdökön, viselkedési módokon keresztül jelentős mértékben befolyásolja a szervezet működését, a tagok magatartását, problémakezelését, a kihívásokra adott reakciót, a változáshoz való hozzáállást, a szervezeten belüli kapcsolatokat. Ebben a fejezetben bemutatjuk a szervezeti kultúra általános modelljeit és a felsőoktatási intézményekre jellemző kultúrátípusokat; ezen belül kitérünk a diszciplináris kultúrák jelentőségére is. Végül számba vesszük a szervezeti kultúra és a vezetés kapcsolódási pontjait.

## 8.1. A szervezeti kultúra definíciói, megjelenési formái és vizsgálati szempontjai

### 8.1.1. A szervezeti kultúra definíciói

A szervezeti kultúrát illetően nem alakult ki olyan konszenzus, amely egyetlen, általánosan elfogadott definícióhoz vezetett volna. A számos, egymás mellett létező meghatározás ismertetésére a terjedelmi korlátok miatt nem térünk ki, már csak azért sem, mert ahogyan Watkins (2007) fogalmaz: ha heves vitát akarsz provokálni, kezdeményezz beszélgetést a szervezeti kultúráról. Miközben általános egyetértés van abban, hogy (1) létezik, és (2) döntő szerepet játszik a szervezetek viselkedésének alakításában, kevés a konszenzus abban, hogy mi is

---

<sup>1</sup> A 8.2. alfejezethez felhasználtuk Keczer (2006) tanulmányát.

## A szervezeti kultúra munkadefiníciója

valójában a szervezeti kultúra, nem beszélve arról, hogyan befolyásolja a viselkedést, és hogy a vezetők változtathatnak-e rajta.<sup>2</sup>

Munkadefinícióként a szervezeti kultúra következő meghatározását használjuk: „A szervezeti kultúra szilárdnak tekinthető értékek, attitűdök és viselkedési módok összessége, amelyek egy csoport ismétlődő cselekvési mintázataiban nyilvánul meg és rögzül egy adott kontextusban” (Becher 2001:23 idézi Valimaa 2008).

## A szervezeti kultúra további definíciói

### TOVÁBBI DEFINÍCIÓK

A szervezetikultúra-felfogások sokféleségének érzékeltetésére álljon itt öt további, egymástól eltérő definíció. Bess és Dee szerint a szervezeti kultúra „az adott társadalmi rendszer tagjainak közös filozófiája, ideológiája, értékei, meggyőződései, várakozásai, attitűdjei és feltevései” (Bess – Dee 2008:359). Hofstede (1991) a szervezeti kultúrát úgy határozza meg, mint az elme kollektív programozását, amely megkülönbözteti az egyik csoport tagját egy másik csoport tagjától. Schein (2004) a szervezeti kultúrát úgy definiálta, mint közös alapfeltevések olyan mintázatát – amelyet egy adott csoport talált ki, fedezett fel vagy fejlesztett ki, miközben megtanult megbirkózni a külső alkalmazkodás és a belső integráció problémáival –, amely elég jól működött ahhoz, hogy érvényesnek tekintésük, és ezért az új tagoknak megtanítsák, mint az ilyen jellegű problémákkal kapcsolatos észlelés, gondolkodás és érzés helyes módját. Ravasi és Schultz (2006) a szervezeti kultúrát a viselkedést irányító közös feltételezések összességéként határozza meg. Bremer (2012) így határozza meg a szervezeti kultúrát: ahogyan mi itt a dolgokat csináljuk.<sup>3</sup>

### 8.1.2. A szervezeti kultúra megjelenési formái

Gyakorlati szempontból lényeges kérdés, hogy hogyan is ragadható meg, hogyan érhető tetten a szervezeti kultúra a mindennapokban. Schein (1984) szerint a szervezeti kultúra három szinten létezik: az artefaktumok, az értékek és a feltevések szintjén.

- Az artefaktumok szintjén a fizikai környezet (például a tanterem, irodák, közösségi terek), a társas környezet (a vezetők, oktatók, hallgatók kapcsolatrendszere), a használt technológia (az oktatás módszerei), az írott és beszélt nyelv (a szóhasználat, a szervezeti narratívák, történetek), a tagok magatartása (az erre vonatkozó normák) és a szimbólumok (logók, rituálék, ceremóniák) jelennek meg.

2 Nem térünk ki a szervezeti kultúra különböző megközelítéseire, így például a szervezeti kultúra funkcióira, illetve a tartalmára fókuszáló megközelítések közötti distinkcióra (Bokor 2000), az integrációs, a differenciációs és a fragmentációs felfogásokra (Meyerson 1991) vagy a pozitívista és a szociálkonstruktivisták szemlélet közötti különbségre (Pusztai et al. 2023).

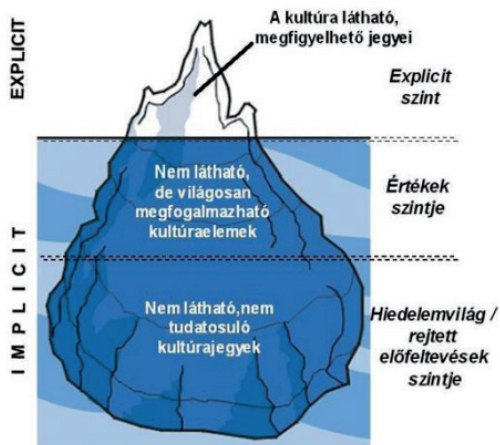
3 <https://www.thehumancapitalhub.com/articles/The-Best-Definitions-Of-Organisational-Culture->

- Az értékek az emberek mélyen gyökerező érzéseit tükrözik más emberek, dolgok vagy események iránt. Az értékek, az artefaktumoktól eltérően nem közvetlenül észlelhetők, hanem a tagok viselkedésén keresztül. Az, hogy a professzor felhívja a fiatal oktató figyelmét egy releváns tanulmányra, a törődés, kollegialitás stb. értékek jelenlétére utal. Az intézmény tagjainak közös értékei meggyőződésként intézményesülnek.
- A feltevések olyan hajtóerők, amelyek együttesen határozzák meg a viselkedést és az értékekkel szemben a tagok nem feltétlenül vannak tudatában ezeknek. Ide tartoznak a szervezet viszonya a környezetéhez (például az intézmény aktív alakítója vagy passzív elfogadója a környezetének), a valóság és igazság értelmezése (az egyetlen igazság keresése vagy a valóság többféle értelmezésére való nyitottság), az emberi természet-ről vallott felfogás (az intézmény védi magát a dolgozók érdekvédekezésével szemben vagy feltételezi, hogy az emberek a szervezet érdeke szerint dolgoznak), az emberi tevékenységről alkotott vélemény (a munka az munka, vagy olyan tevékenység, amit könnyebbé lehet tenni például rugalmas munkaidővel) és az emberi kapcsolatok természete (milyen a megfelelő hatalmi struktúra, az együttműködés vagy a versengés a fontosabb). (Bess – Dee 2008 alapján)

Fontos, hogy a vezetők tisztában legyenek azzal, hogy a szervezeti kultúra nem minden eleme látható, ugyanakkor a láthatatlan elemek általában mélyen rögzültek, nehezen változtathatók, ezáltal erőteljesebb befolyást gyakorolnak a szervezetre, mint a látható kultúrajegyek. Schein ezt a jelenséget jéghegy formájában ábrázolja.

**A kultúra látható és láthatatlan elemei**

**8.1. ábra: Schein jéghegy modellje**



Forrás: Belényesi 2021:15.

### 8.1.3. A szervezeti kultúra vizsgálatának lehetséges szempontjai

Az eltérő megközelítések közül a szervezeti kultúra vizsgálatának különböző szempontjai következnek. Ilyen szempont a szervezettel való azonosulás; az egyén- vagy csoportközpontúság; a vezetés feladat- vagy kapcsolatorientáltsága; a kontroll erőssége; a kockázatvállalás mértéke; a teljesítményorientáció erőssége; a konfliktustűrés mértéke, a célorientáció vagy eszközorientáció, a külső fókusz vagy belső fókusz, a rövid vagy hosszú távú időorientáció stb. A fenti szempontok, illetve azok kombinálása különböző kultúra-modellekhez vezetett – lásd később.

#### Szempontok a felsőoktatási intézmények kultúrájának vizsgálatához

A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúrájának vizsgálatához Tierney (1988) az alábbi kérdéskörök vizsgálatát javasolja:

1. Környezet
  - Hogyan határozza meg az intézmény a környezetét?
  - Hogyan viszonyul a környezetéhez? (Ellenségesen? Baráttian?)
2. Küldetés
  - Hogyan határozzák és fogalmazzák meg az intézmény küldetését?
  - Mekkora egyetértés van a küldetést illetően?
  - A döntések során figyelembe veszik-e a küldetést?
3. Szocializáció
  - Hogyan szocializálják az intézmény új tagjait?
  - Mit kell tudni ahhoz, hogy az egyén sikeres legyen az intézményben?
4. Információ
  - Mi számít információnak az intézményben?
  - Kik birtokolják az információkat?
  - Hogyan adják közre az információkat?
5. Stratégia
  - Hogyan születnek a döntések?
  - Milyen stratégiát alkalmaznak?
  - Ki hozza a stratégiai döntéseket?
  - Mi a büntetés a téves döntésekért?
6. Vezetés
  - Mit vár az intézmény a vezetőitől?
  - Kik a vezetők?
  - Vannak-e formális és informális vezetők?



## 8.2. A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúrája

A felsőoktatás-kutatásban a szervezeti kultúrára vonatkozóan kétféle megközelítés figyelhető meg. Az egyik, hogy kifejezetten a felsőoktatási intézményekre, mint sajátos szervezettípusra vonatkozó kultúramodelleket alkotnak, a másik, hogy valamelyik általános szervezeti kultúramodellt adaptálják az egyetemekre.

### 8.2.1. A felsőoktatás szervezeti kultúramodelljei

Birnbaum (1988) modelljében négy intézménytípust – kollegiális (collegial), bürokratikus (bureaucratic), politikai (political) és anarchikus (anarchical) – ír le négy fiktív egyetem bemutatásával. Fontos, hogy bizonyos mértékig mind a négy típus jellemzői megtalálhatók az egyes intézményekben, de valamelyik dominánsabb, mint a többi – az egyes intézmények e tekintetben különböznek egymástól.

A kollegiális kultúrával rendelkező intézményben a hangsúly a konszenzuson, a hatalommegosztáson, a közös elkötelezettségen és célokon, a konzultatív és kollektív felelősségen nyugvó irányításon van. A státusbeli különbségek, a hierarchia elveszítik jelentőségüket, a szervezet tagjai egyenlők. Az interakciók informálisak, demokratikusak. Az oktatók és az adminisztratív vezetők nagy része is tudományosan minősített. Tevékenységük során kis mértékben és csak jelképesen veszik figyelembe más szereplők (nem minősített oktatók, hallgatók) véleményét. A gazdálkodó szervezetekre jellemző fentről lefelé irányuló döntéshozatal nem működik, az adminisztratív vezető az oktatók alárendeltje és az ő akaratukat hajtja végre. Az adminisztratív vezetők gyakran maguk is oktatók, vagyis nem professzionális vezetők. Még a rektor is csak „első az egyenlők között”, az oktatók szolgálatában tevékenykedik. A racionalitás nem mindig jellemző a döntésekre. Komoly összetartó erő az egyetértés az alapvető értékekben és a szervezet általános célját illetően. Ez az erős, koherens kultúra a tradícióból táplálkozik, amely tele van különleges szimbólumokkal, rituálékkal, mítoszokkal. E kultúra csak viszonylag kis szervezeti méret esetén tartható fenn.

A bürokratikus kultúra a nagyobb, több hierarchiaszinttel, nagyobb számú, erősen specializálódott tanszékkal és bonyolultabb irányítási struktúrával rendelkező intézményekre jellemző. Ebből adódóan csökken és strukturáltabbá válik az interakció, a normák zavarosabbak és már nem szolgálnak útmutatásul a kívánatos szervezeti magatartást illetően. A kollegiális érintkezés jelen van ugyan, de csak az egyes csoportokon belül. Az egyes egységek elszigetelődnek egymástól, meg-

**Birnbaum  
négy intéz-  
ménytípusa**

**A kollegiális  
kultúra**

**A bürokratikus  
kultúra**

szűnik az azonos meggyőződésen alapuló kulturális közösség, és már a személyes kapcsolatok sem koordinálják a cselekvést szervezeti szinten. Ebből adódóan az írott, formális szabályok és szabályzatok fontosabbá válnak. Az adminisztratív vezetők specializálódnak, kevesebb időt töltenek az oktatókkal és többet a külső környezet kulcsszereplőivel. A szervezeti struktúra függőleges vonalai hatásköri és kommunikációs csatornákká válnak; a napi működés utasítások és jelentések formájában, ezeken keresztül valósul meg. A szervezetben szigorú és merev munka-, hatáskör- és felelősség-megosztási rendszer alakul ki, amelyek érvényét a hierarchikus kontroll biztosítja. A célmeghatározás és akciótervezés nagy része a felsőbb adminisztrációs szinteken történik.

#### **A politikai intézmény**

A politikai intézményben a szervezetet alkotó csoportok specializáltabbak, heterogénebbek, ebből adódóan eltérő érdekekkel és preferenciákkal rendelkeznek, és versenyeznek egymással a hatalomért és a forrásokért. Ezek a csoportok politikai jellegű játszmákat játszanak saját érdekeik érvényesítése érdekében: koalíciókat alkotnak, alkudoznak, kompromisszumokat, egyezményeket kötnek; a hatalom pedig csak tárgyalásos úton érvényesíthető. Ennek oka, hogy egyik csoport sem elég erős ahhoz, hogy minden kérdésben le tudja győzni a többit. Az alsócsoportoknak megvannak a saját percepcióik, de a szervezet egészének ritkán van ilyen. A csoportképződés alapja lehet egy tudományterület, adminisztratív egység, de olyan tényezők is, mint a nem, kor, etnikai háttér vagy ideológia. A csoportokban erős a kohézió és a másoktól megkülönböztető identitástudat. A csoportok azonban nem statikusak, az érdekek és a szövetségek folyamatosan változnak. Ez a kultúra a szervezet méretének növekedésével, heterogénebbé válásával, új célok megjelenésével, új típusú külső források bevonásával válik jellemzővé. A döntéshozatal diffúz és decentralizált, a szervezet túl nagy és bonyolult ahhoz, hogy bürokratikus módon lehessen irányítani és működtetni. A szervezeti kultúrát a különböző csoportok különböző és egymással versengő érdekei uralják.

#### **Az anarchikus intézmény**

Az anarchikus egyetem három meghatározó jellemzője a nem egyértelmű célok, a technológia és a részvétel. A célok homályosak, a képzésre vonatkozó elképzelések inkább gyorsan változó ötletek laza halmaza, semmint koherens oktatási filozófia. Nem egyértelmű, hogyan működik a technológia – azaz hogyan alakítja át az egyetem a belépő hallgatókat felkészült diplomás szakemberekké. Ennek érdekében számos hatékony megoldást alkalmaz az egyetem, de nem világos, miért hatékonyak ezek a módszerek és mások miért nem hatékonyak. Ezért az alkalmazandó technológiák kiválasztása nem bizonyítékon alapul, hanem „próba és hiba” módszerrel, korábbi tapasztalatok alapján és kényszer szülte innovációkon keresztül történik. Nem

egyértelműek a döntéshozatali mechanizmusok. A döntéseket választott tagokból álló testületek hozzák, melyek összetétele ennek megfelelően változik. A tagok részvétele sporadikus; két, egymással összefüggő kérdésben ritkán döntenek ugyanazok a személyek.

Birnbaumhoz hasonlóan Bergquist is különböző, az egyes intézményekben eltérő mértékben megjelenő kultúrátípusokat határozott meg, amelyek egymással interakcióban, a domináns és a kevésbé domináns kultúrák egymásra hatásával vannak jelen a felsőoktatási intézményekben.<sup>4</sup> Az első kettő, a kollegiális (collegial) és a menedzseri (managerial) kultúra kezdettől fogva jelen van a felsőoktatási intézményekben; a második kettő, a fejlődéses (developmental) és a tárgyalásos (negotiating), később jelentek meg, részben annak következtében, hogy az első kettő nem biztosította megfelelően az alkalmazkodást az új kihívásokhoz (Bergquist 1993). A két legújabbban azonosított kultúrátípus, a virtuális (virtual) kultúra, amely a technológiai és társadalmi változások hatására alakult ki és a kézzelfogható (tangible) kultúra, amely részben a virtuális kultúra megjelenésére reflektál (Bergquist – Pawlak 2007). Az, hogy egy adott intézményben melyik kultúra dominál, jelentős mértékben befolyásolja a sikerrel alkalmazható vezetési technikákat és változtatási törekvéseket, szervezetfejlesztési lehetőségeket (Bergquist, 1992).

A kollegiális kultúrát elsősorban az oktatók-kutatók képviselik az intézményen belül. Legfőbb értéknek a tudományos siker számít. A kapcsolatok informálisak, hosszú távúak és nem hierarchikusak. Az oktatók-kutatók gyakran szorosabban kötődnek tudományterületükhöz és az adott tudományterület közösségéhez, mint a munkahelyükhöz és a munkahelyi közösséghez (Millett 1962 idézi Bergquist – Pawlak 2007). Tiszteletben tartják az egyéni autonómiát az oktatásban és a kutatásban. Nem jellemző, hogy az oktatás tartalmát és módszereit abból a szempontból értékelnék, hogy használható tudást ad-e a hallgatóknak. Ugyanígy hiányzik a teljesítmény értékelésének világos és konzisztens szempontrendszere, valamint a formális teljesítményértékelés. Az oktatók-kutatók megítélése elsősorban a publikációk, a doktoranduszok száma, a tudományos bizottsági tagságok alapján történik. A munkavégzés jórészt önállóan, másoktól függetlenül történik, az együttműködés ebben a kultúrában nem általános. A szenior oktatók-kutatók számára kétféle önmegvalósítás létezik: bekapcsolódás a megosztott hatalomgyakorlásba, illetve a tudományos karrier. Az irányítás kvázi-politikai, adok-kapok játszmákon keresztül, demokratikus döntéshozatallal és hatalommegosztással történik. Annak a sze-

## **Bergquist tipológiája**

## **A kollegiális kultúra**

4 Bergquist és Pawlak (2007) mérőszöveget is készített annak megállapítására, hogy egy adott intézményben a hat közül melyik kultúra milyen mértékben van jelen.

mélynek, akinek az oktatók-kutatók „megengedik”, hogy a vezetőjük legyen, erős karizmával kell rendelkeznie. A hatékony vezetés ismérvének a már-már barokkosan intrikus politikai-bizottságosdi játszmák ügyes lefolytatását tartják.

#### **A menedzseri kultúra**

A menedzseri kultúrát az adminisztratív vezetők, az irányító testületek tagjai (az angolszász kormányzási rendszerben), illetve azoknak az egyetemeknek a rektorai képviselik, ahol ez a kultúrátípus a meghatározó. Legfontosabb értékek ebben a kultúrában a hatékonyság, a jó vezetői képességek, a költségvetési fegyelem, a tervezés, a racionalitás, valamint olyan tudás átadása a hallgatónak, amellyel sikeres és felelős állampolgárok lehetnek. A döntések alapját a pontosan meghatározott összintézményi célok képezik. A teljesítmény és az output értékelése formális, szisztematikus, az előzetesen meghatározott célok alapján történik. Igaz ez az oktatás eredményességére és az oktatók-kutatók egyéni teljesítményére is. A hallgatói eredményesség mérése, a célközpontú vezetés általános gyakorlat ebben a kultúrában. A menedzseri kultúrában szocializálódott oktatók-kutatók a kollegiális kultúrára jellemző kvázi-politikai játszmákat és bizottságosdit alacsony hatékonyságúnak, időpocsékolásnak tartják, és inkább arra törekednek, hogy adminisztratív vezetői posztot elnyerve, felülről befolyásolják az intézmény működését. A hatékony vezetői munka ismérve az emberek és a pénzek hatékony menedzselése. Ebben a kultúrában azokat az embereket fogadják el vezetőnek, akik ilyen jellegű képességekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek, ismerik és képesek alkalmazni a gazdálkodó szervezetekre jellemző vezetési elveket és gyakorlatot. A legsikeresebb tagja a közösségnek a menedzseri kultúrában a legeredményesebb oktató lesz, így az önmegvalósítást is elsősorban ebben, és nem a kutatásban és a bizottsági tagságokban keresik az oktatók. Az oktatói munkát tágabban értelmezik, mint a kollegiális kultúrában: olyan instruktori tevékenységnek tekintik, melynek során törekednek az új, innovatív, hatékony, nem hagyományos oktatási módszerek alkalmazására, az ezeknek megfelelő oktatási anyagok kidolgozására.

#### **A fejlődéses kultúra**

A fejlődéses kultúra abból az igényből bontakozott ki, amely a kollegiális kultúra alacsony hatékonyságán és működési zavarain a menedzseri kultúra bizonyos módszereinek átvételével kívánt változtatni úgy, hogy megőrzi a kollegiális kultúra legfontosabb értékeit: a személyes autonómiát és a demokratikus szellemiséget. Középpontjában a szervezet tagjainak személyes és szakmai fejlődése és az intézményfejlés áll. A legfőbb értékek a nyitottság, a szolgálat, a szellemi, érzelmi és magatartásbeli fejlődés képessége, de értéknek számít a racionalitás és a tervszerűség is. A hangsúly itt is az oktatási tevékenységen van, de a fejlődéses kultúrában az oktatók elsősorban tanárok, és nem tör-

ténészek, biológusok stb., ezért folyamatosan képezik magukat pedagógiai és pszichológiai téren. Az oktatók-kutatók tantermen belüli és kívüli teljesítményét kifinomult, összetett, fejlesztésközpontú módszerekkel értékelik, és az értékelési folyamatba bevonják az oktatókat-kutatókat is. A hagyományos tekintélyelvű kapcsolat az oktatók és a hallgatók között nem elfogadható: a hallgatókat bevonják a rájuk vonatkozó döntésekbe, és meglehetősen nagy szabadságot kapnak a saját tevékenységükkel kapcsolatban. Az irányítás komplex, indirekt és nem hagyományos módszerekkel történik: befolyásolás az ellenőrzés helyett, javaslat az elvárás helyett, tájékoztatás az utasítás helyett. A hatalom alapja nem formális, hanem a vezetőnek az a képessége, hogy másokat képes meggyőzni és motiválni. A bizottságok helyett inkább workshopokban születnek a döntési javaslatok. A fejlődéses kultúra jelentősen különbözik a másik háromtól abban, hogy itt a konfliktusokat elismerik és nyíltan megvívják ahelyett, hogy eltitkolnák és elfojtanák (Schein – Bennis 1965).

A tárgyalásos kultúrát az hívta életre, hogy a menedzseri kultúra nem vette kellő mértékben figyelembe az oktatók-kutatók személyes és anyagi érdekeit. Ezért az oktatók-kutatók a közös fellépés segítségével, a szakszervezeti mozgalom és a kollektív alku intézményével próbálták meg visszazerezni befolyásukat az intézmény irányításában. Ez a kultúra az egyenlőséget helyezi a középpontba, és értékei között a konfrontáció és a tisztességes alku a legfontosabb az egymással szembenálló két érdekcsoport (a vezetés és az oktatók-kutatók) között. Az a kiindulópont, hogy minden egyetemi kérdés, a szabályok megalkotásától azok értelmezéséig és végrehajtásáig alku tárgyává tehető. Ennek eredményeképpen jelentősen csökken a vezető hatásköre, szerepe. Az egyenlősítő jellegből adódóan azonban ez a kultúra nem képes kellő mértékben figyelembe venni az egyes oktatók-kutatók és csoportjaik közötti minőségi és egyéb különbségeket. Nemcsak a jól teljesítőket védi, hanem az alulteljesítőket is, az előrejutás alapja pedig nem az érdem, hanem a szenioritás.

A virtuális kultúra a posztmodern világ tudásteremtésére és tudásmegosztására reflektál. Értéknek tekinti a globális, nyitott, hozzáférhető, reakcióképes oktatási rendszert. Képes összekapcsolni a saját erőforrásait a globális és technológiai erőforrásokkal, ily módon szélesíteni a globális tanulási hálózatot. A virtuális kultúra nem csak az új technológiák alkalmazását jelenti az egyetemeken, hanem azt is, ahogyan az új technológiák alkalmazása átalakítja a gondolkodásunkat a világról és az intézményről. A virtuális kultúrát öt tényező hívta életre az egyetemeken: a számítógépek, mint új eszközök; az internet, mint új információforrás; a tudásgazdaság; a szervezetek belső és külső határainak fellazulása; a tudásról, tudományról való gondolkodá-

#### **A tárgyalásos kultúra**

#### **A virtuális kultúra**

sunk megváltozása. A virtuális kultúrában a tanítás-tanulás már nem korlátozódik a fizikai tanteremre. A digitális oktatás a felsőoktatás két fontos elemén is túllép: a fizikai együttléten alapuló hallgatói közösségen és a könyveken, miközben előtérbe kerülnek a tanulási eredmények. A szervezeti határok az egyes intézmények virtuális együttműködése révén elmosódnak.

#### **A kézzelfogható kultúra**

A kézzelfogható kultúra az intézmény gyökereiből, támogató közösségből és spirituális alapjaiból táplálkozik. Értéknek tekinti a kiszámítható, értékalapú, személyes, fizikai helyhez között oktatást; a tanulást lokális perspektívából közelíti meg, szemben a virtuális kultúra globális, kozmopolita nézőpontjával. Ez a kultúra az intézmény mélyen gyökerező identitását tükrözi, keresi. Értékrendjében fontosabb a kollektív siker, mint az egyéni eredmény; az intézmény, a kollégák és a közösség szolgálata előrébb való, mint az előléptetés vagy az előnyösebb piaci pozíció. A kézzelfogható kultúrában a tanítás-tanulás helyhez és időhöz kötötten történik. Az oktató személyesen vesz részt a hallgató tanulási-fejlődési folyamatában. A kézzelfogható kultúrában a legnagyobb szervezeti értékhorozók a fizikai vagyontártyak (épületek, könyvek). Emellett az intézmény és az oktatók repurációjája is komoly érték, mely a szervezet azon képességére épül, hogy képes értéket teremteni.

Az egyetemi vezetőknek mind a virtuális kultúrára, mind a kézzelfogható kultúrára szükségük van ahhoz, hogy kormányozni tudják az intézményt a 21. század turbulens világában (Bergquist – Pawlak 2007).

#### **McNay modellje**

McNay (1995) kétdimenziós modelljében négyféle szervezeti kultúrát azonosított a felsőoktatási intézményekben, melyek mindegyike megtalálható az egyes intézményekben, de eltérő súlypontokkal, a hagyományoktól, a küldetéstől, a vezetési stílustól és a külső környezet nyomásától függően. A négy kultúrátípus a következő:

#### **A tudományos közösség**

- A tudományos közösség (collegium) kultúrájának kulcsszava a szabadság. Ez magában foglalja a tudományos közösség függetlenségét – korábban az egyháztól, napjainkban az államtól – és az akadémiai szabadságot. Legfőbb értéke az egyenlőség. Az intézmény küldetése az oktatás és kutatás, melynek keretei a tudományterületi alapon szerveződő tanszékek, ezek működését a többi tudós és a nemzetközi tudományos közösség minősíti. A legfontosabb egység ennek megfelelően a tanszék, illetve az oktató. Problémaként jelentkezhet a szakmai elfogultság és a konzervativizmus.

#### **A bürokratikus kultúra**

- A bürokratikus (bureaucratic) kultúrában a szabályozás, a standardizált folyamatok a legfontosabbak, ezek biztosítják a legfőbb értéket, az egyenlőséget (egyenlő lehetőségek, egyenlő bánásmód). A bizottságok a döntéselőkészítés és döntéshozás

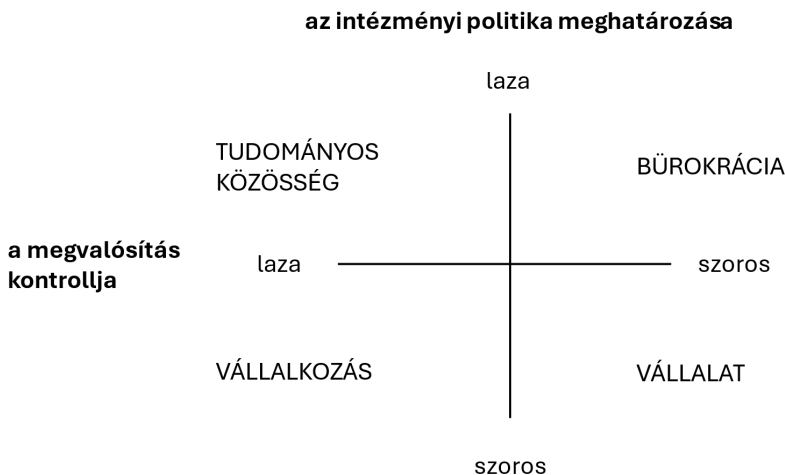
legfontosabb színterei, a főszereplők az oktatók. Az intézmény működését külső szereplők minősítik. Problémaként jelentkezhet a túlstandardizálás, a rugalmatlanság, a lassúság és a politikai manipuláció.

- A vállalati (corporate) kultúrában a kulcsszó a hatalom, legfőbb értéke a hűség. A hatáskörök a felsővezetőknél vannak, a döntéseket kinevezett, nem pedig választott szereplők hozzák. Domináns szervezeti egység nincs, az maga az intézmény, illetve annak felsővezetői. A szervezetet politikai jellegű folyamatok – tárgyalások, alkuk, informális szövetségek – jellemzik. Az eredményességet teljesítményindikátorokkal mérik. Problémaként jelentkezhethet a döntéshozók elszakadása a valóságtól a „tanárok tanítsanak, a vezetők vezessenek” elvet követő munkamegosztás miatt.
- A vállalkozás típusú (enterprise) kultúrában a legfontosabb az ügyfél, legfőbb érték a kompetencia. Ennek következtében a döntések – egy jól meghatározott általános keretrendszeren belül – az ügyfélhez közel születnek és sokszínű ügyfélkör kiszolgálását célozzák, figyelemmel a piaci igényekre. A legfontosabb egységek a kisebb csapatok, projektcsapatok. A teljesítményt az üzleti eredmények jelentik. Problémaként jelentkezhethet a kurrikulum alárendelése a pénzügyi szempontoknak és a folytonosság hiánya a gyorsan változó piaci körülmények miatt.

**A vállalati kultúra**

**A vállalkozás-típusú kultúra**

**8.2. ábra: McNay négy intézménytípusa**



Forrás: McNay 1995:106 alapján saját szerkesztés.



McNay modelljében felfedezhetők bizonyos párhuzamok azzal az általános, azaz nem felsőoktatási intézményekre vonatkozó tipológiával, amelyet Handy (1993) fogalmazott meg.

#### **HANDY TIPOLÓGIÁJA**

Handy négyféle alapkultúra típust különböztet meg. Ezek az erő, a szerep, a feladat és a személy típusú kultúrák.

- Erő/hatalom (power) típusú kultúra: A szervezet egy pókháló formáját veszi fel, középen a vezetővel. A kultúra a hatalom és az erőforrások egy pontba koncentrálásán alapszik. A szervezet sikerességét alapvetően meghatározzák a kulcsszereplő személyes kvalitásai.
- Szerep (role) típusú kultúra: Ebben a kultúrában a szerep gyakran fontosabb, mint maga a személy. Az egyéneket bizonyos szerepekre veszik fel, nem pedig adottságaik miatt. A szerepeket úgy határozzák meg, hogy viszonylag sokan be tudják azokat tölteni. A hatalom a beosztásokon alapul.
- Feladat (task) típusú kultúra: Munka- és projektorientált, a struktúra leginkább egy hálóra hasonlít. A befolyásolás a szakértelmen alapszik; sokkal kevésbé koncentrált, mint más kultúrákban, minden egyén gyakorolja azt. A feladatkultúra nagyon rugalmas. Csoportokat, projektteameket és akciócsoportokat lehet alakítani, újraforgalmazni és feloszlítani bizonyos célok érdekében.
- Személy (person) típusú kultúra: Az egész szervezet arra épül, hogy szolgálja a középpontban lévő személyeket. A szervezet tagjait semmi közös stratégiai cél nem fűzi össze, inkább érdekszövetségről van szó. Az ilyen kultúrák tagjai csak addigi szakértelmük és hírnevük alapján kerülhetnek egy közösségbe. Ott a személyeket egy kisebb adminisztratív személyzet hivatott szolgálni. A szervezet alárendelt az egyéni céloknak. Noha a maga teljességében nehéz megtalálni a személy típusú kultúrát, gyakran lelhetők fel személyek hagyományos szervezetekben, akiknek a maguk vonatkozásában ez az elképzelése.

Forrás: Heidrich 2016

Lomas a McNay-féle vállalkozás típusú felsőoktatási intézménye kapcsán rámutat, hogy abban a Handy által azonosított feladatkultúra dominál, mely figyelembe veszi az érintettek szükségleteit és elvárásait; míg a vállalat típusú egyetemeken a Handy-féle hatalomkultúra jellemző, a hatalom az igazgatóságnál koncentrálódik (Lomas 1999). Nem nehéz felfedezni a párhuzamokat a McNay által azonosított bürokratikus intézmény és a Handy-féle szerepkultúra között sem. Heidrich pedig Handy személy-kultúrája kapcsán emeli ki, hogy erre jó példa az egyetemi oktatók esete, akik elvégzik a kötelező feladataikat, tanítanak, hogy fenntartsák pozícióikat, de magukat alapvetően nem tekintik a szervezet tagjának, hanem azt egy bázisnak használják karrierjük építésére. Ezáltal persze indirekt módon az egyetem javára cselekszenek, bár nem ez az elsődleges szándékuk. (Heidrich 2016). Ez pedig McNay kollegiális kultúrájával mutat hasonlóságokat.



## 8.2.2. Általános kultúramodell alkalmazása a felsőoktatási intézményekre

Smart és Hamm (1993) Cameron és Quinn elméletéből kiindulva dolgozta ki modelljét a felsőoktatási intézményekre.

**Smart és Hamm  
modellje**

### **CAMERON ÉS QUINN MODELLJE**

Cameron és Quinn (2006) az úgynevezett versengő értékek modellben két dimenzió mentén vizsgálták a szervezeteket. Az első dimenzióban a két ellentétes pólus a rugalmasság és a stabilitás, a másodikban a belső, illetve külső orientáció. E két dimenzióban négyféle szervezet azonosítható: a klán (rugalmasság, belső orientáció), az adhokrácia (rugalmasság, külső orientáció), a hierarchia, stabilitás, belső orientáció és a piac, stabilitás, külső orientáció. (Heidrich 2016)

Smart és Hamm négy kultúrátípust azonosított a felsőoktatási intézményekben:

- A kollegiális (collegial) kultúra az, ahol az emberek nagy jelentőséget tulajdonítanak a hagyományoknak és a közös értékeknek. Az ilyen kultúrával rendelkező intézmények általában reaktív módon (lásd a Változásmenedzsmentről szóló II. fejezetet) viszonyulnak a környezetükben zajló eseményekhez, a vezetőiket anya-/apafiguráknak tekintik.
- Az adhokrácia (adhocracy) olyan kultúrát jelent, amelyben a döntések gyakran ad hoc módon születnek. A szervezeti tagok értéknek tekintik a vállalkozói magatartást, és nagy hangsúlyt fektetnek a szervezeti határokon átívelő kommunikációra. Az ilyen kultúrával rendelkező intézmények általában innovatív módon reagálnak, amikor környezeti változásokkal szembesülnek, a vezetőikre a kockázatokat vállaló szereplőként tekintenek.
- A hierarchikus (hierarchy) kultúrában a hangsúly a bürokratikus rendre, az uniformitásra és a következetességre helyeződik. A dolgozók számára fontos a szabályok betartására. Ezek az intézmények általában reaktívak, amikor külső változásokkal szembesülnek, a vezetőiket koordinátoroknak és szervezőknek tekintik.
- A piaci (market) kultúra az, amely szerint a felsőoktatási intézmények versenyelőnyre törekcsenek a riválisaikkal szemben. Nagy hangsúlyt fektetnek az ügyfelek elégedettségére, a környezeti változásokra piacelemzéssel reagálnak. Vezetőiket eredményorientáltaknak tekintik.

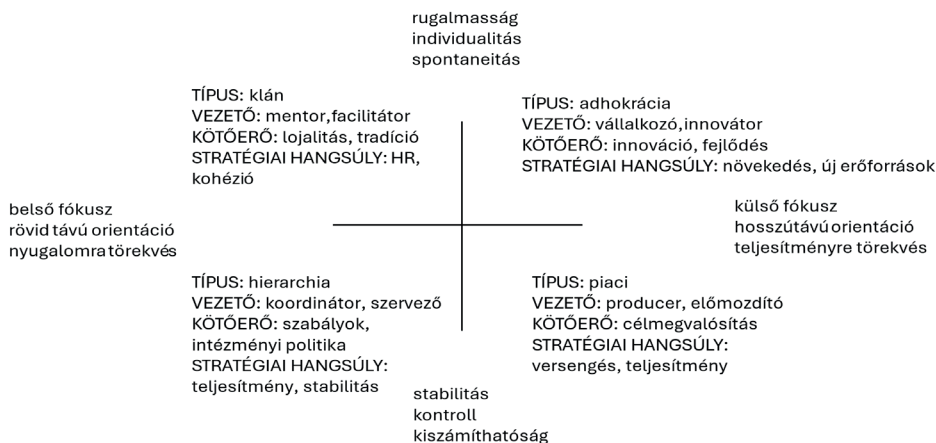
**A kollegiális  
kultúra**

**Az adhokrácia**

**A hierarchikus  
kultúra**

**A piaci kultúra**

### 8.3. ábra: Smart és Hamm négy intézménytípusa



Forrás: Smart – St John (1996:221) alapján saját szerkesztés.

#### Hofstede kulturális dimenziói

#### HOFSTEDE KUTATÁSA

Jóllehet nem a felsőoktatási intézmények kultúrájára, sőt, nem is közvetlenül a szervezeti kultúrára vonatkozik, a felsőoktatási vezetők számára mégis megkerülhetetlen Hofstede kultúrakutatása, tekintettel arra, hogy a magyar felsőoktatás is egyre inkább nemzetközivé válik. Hofstede (1991) vizsgálatai során arra a megállapításra jutott, hogy a nemzeti kultúra okozza elsődlegesen azokat a viselkedésbeli eltéréseket, amelyeket a különböző szervezetekben felfedezett mind vezetői, mind alkalmazotti szinten. Ezek alapján határozta meg a következő négy dimenziót, amelyek mentén a nemzeti kultúrákat osztályozta és rangsorolta. Ezeket Heidrich (2016) alapján mutatjuk be.

- A hatalmi távolság index azt mutatja, hogy az emberek mennyire függenek egymástól. Abban az esetben, ha a hatalmi távolság kicsi, az alkalmazottak kevésbé függenek főnökeiktől. A nagy hatalmi távolsággal rendelkező kultúrákban jelentős a függősége a beosztottnak a feletttestől. Hofstede a hatalmi távolságot annak a fokaként definiálja, hogy a szervezet vagy intézmény tagjai egy országon belül milyen mértékben várják el és fogadják el a hatalom egyenlőtlen elosztását.
- Az egyes társadalmak különböznek abban is, hogy kollektivisták vagy individualisták jegyeket mutatnak-e. Azokat a társadalmakat, ahol a csoport érdeke felülkerekedik az egyéni érdekeken Hofstede kollektivistának nevezte el, míg azokat, ahol az egyéni érdek a csoportérdek felett uralkodik, individualistának.
- Minden társadalomban felismerhetők olyan viselkedésformák, amelyek valamely nemre kifejezetten jellemzőek. A férfias és a feminin kultúra elnevezés társadalmi értékrendeket takar, tehát az abban domináns viselkedésformákat.

- A bizonytalanságkerülés azt mutatja meg, hogy az emberek hogyan tudják kezelni a bizonytalanságot és a váratlan szituációkat. A bizonytalanságkerülés annak foka, hogy egy kultúra tagjai mennyire érzik fenyegetve magukat a bizonytalanságtól és a váratlan szituációktól.

Hofstede később még kettő dimenziót azonosított:

- Az időorientáció arra vonatkozik, hogy egy adott kultúra rövid vagy hosszútávon gondolkodik.<sup>5</sup>
- A kultúra elnéző vagy korlátozó volta arra utal, hogy míg az elnéző kultúrában szabadnak lenni, azt cselekedni, amit az ösztönök diktálnak, jó dolog, addig a korlátozó kultúrában természetesnek veszik, hogy az élet nehéz, és a szabadsággal szemben itt a kötelességek teljesítése van a középpontban.<sup>6</sup>

### **8.2.3. A hazai felsőoktatási intézmények szervezeti kultúratipológiája<sup>7</sup>**

Pusztai et al (2023) Tierney szempontjai alapján hazai felsőoktatási intézmények körében végzett empirikus kutatás során négy kultúratípust azonosítottak. Ezek a következők voltak: a támogató, erejüket az egységben meghatározó, az összetartó mikroközösségek, a magányos tömeg, valamint az énközpontú monumentális intézményi kultúrák. Ezek jellemzői a következők:

A támogató, az intézmény erejét az egységben látó intézményi kultúratípushoz tartozó intézmények:

- Küldetésük alapját a perifériális helyzetű régió társadalmáért való felelősségvállalásban látják, így az intézmény társadalomban betöltött szerepe az oktatók számára is megkérdőjelezhetetlen.
- A munkatársak felé olyan támogatással és megbecsüléssel fordul, amely túlmutat a munkavállalói státusnak megfelelő viszonyon. Az intézmény minden támogatást megad a személyzet oktató és kutató munkájához, sőt, az oktatók és dolgozók mellé tud állni személyes, családi problémák esetén is.
- A légkör pozitív szemléletű, családias beállítottságú.
- Kiemelkedő szerepet kapnak a hallgatók, fontosnak tartják az empatikus hozzáállást és a bizalmi kapcsolatot, követik a hallgatóik későbbi pályafutását is, felelősséget éreznek értük.

**Négy kultúratípus a hazai felsőoktatásban**

**A támogató, az intézmény erejét az egységben látó kultúra**

5 <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>

6 <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>

7 Egy-egy hazai intézmény kultúrájára, annak változására több empirikus kutatás is irányult. Egy magyar egyetem modellváltás következtében lezajló kultúráváltását is bemutatja tanulmányában Zsotku és Kovács (2023). Chandler et al. (2018) a szubkultúrák változó jellegét tárta fel egy hazai felsőoktatási intézményben.

- A közösségi, az intézményi célokkal való azonosulás jellemző, az intézmény sikerének kulcsát egymás támogatásában, az egységességben, a közösségi összefogásban látják.

#### **Az összetartó mikroközös- ségek kultúrája**

Az összetartó mikroközösségek laza halmazaként jellemezhető intézmények:

- Kívülről ezek az intézmények is egységet sugallnak, de ez az egységes arculatnak és az intézményre jellemző domináns kultúrának köszönhető.
- Emellett azonban az oktatók életében a kisebb közösségek egyéni kultúra-interpretációi bírnak igazi jelentőséggel, amelyek lehetnek részben hasonlóak, részben eltérőek az intézmény domináns kultúrájától.
- Léggörület a családiasság, a befogadókészség és támogatás jellemzi, de itt már nem az intézménynek tulajdonítják a támogatást, hanem a saját közösségüknek, amelybe sokszor a hallgatóikat is beleértik. Közösségük összetartó ereje kiemelkedő.
- A mikroközösségeknek saját céljai vannak. Ezek nem mennek szembe a domináns intézményi kultúrával, inkább abba beépülve alakítják azt.
- Ezen típusú intézményi kultúrák sebezhető pontját az jelentheti, hogy az intézményi szintű egységesség és stabilitás hiánya a mikroközösségekre is hatást gyakorol.

#### **A magányos tömeg kultúrája**

A magányos tömeg intézményi kultúra:

- Az intézmény egészére vonatkoztatható kultúrát vagy hiánynak látják, vagy nem támogatónak érzékelik.
- A munkavállalók magányosak, magukra hagyottak. A terhelés sok esetben asszimmetrikusan oszlik el az oktatói testületben.
- A hallgatók azonban kiemelt figyelmet kapnak.

#### **Az énközpontú, monumentális kultúra**

Az énközpontú, monumentális intézményi kultúra:

- A mikroközösségek kultúráját az intézmény domináns kultúrája befolyásolja, amely a folyamatosan változó környezeti változások hatására instabillá válhat.
- Léggörük nagyon változó, részben a mikroközösségek határozzák meg, ám dominánsan inkább az intézményt ért változások.
- Nem az intézményi, hanem az intézményen kívüli kapcsolatok mérvadóak, az intézményen belüli együttműködések romlása a kapcsolatok átalakulásában ölt testet.
- A széthúzó, egyéni érdekeket érvényben részesítő kultúra az intézményi célokkal való azonosulással jár együtt.

### 8.3. Szubkultúrák, diszciplináris kultúrák a felsőoktatási intézményekben

A szervezeti kultúra egyetlen szervezetben sem monolit, egységes; mindenütt jelen vannak a meghatározó kultúrától bizonyos mértékben eltérő szubkultúrák is. A felsőoktatási intézményeknek ugyanakkor vannak olyan sajátosságai, amelyek következtében ez a jelenléte jóval erőteljesebb, mint más szervezetekben. Az egyetem abban különbözik a többi, magasan képzett, autonóm szakembereket foglalkoztató szervezettől (például a kórházaktól, a könyvelő cégektől stb.), hogy nem dominálja egy-egy szakmacsoport, és így annak értékrendje nem is hathat integrálón a kultúrára és a működésére. Ehelyett az egyetemeken egyidőben számos szakmacsoport létezik egymás mellett. (Kováts 2009) Ezek ismerete, megértése éppolyan fontos a vezetők számára, mint az, hogy tisztában legyenek az intézmény általános kulturális jellemzőivel.

A szakmacsoportok közötti egyik „törésvonal” az adminisztratív struktúra és dolgozók, valamint az akadémiai szereplők közötti kulturális különbség. Az adminisztratív személyzet felelős a szervezeti hatékonyság biztosításáért, így munkájukat a pénzügyi, jogi és menedzsment kérdések uralják. Ennek megfelelően az egyértelműséget, a következetességet és az elszámoltathatóságot tartják fontosnak, vagyis a menedzsment és a haszonelvűség szempontjából fontos értékeket. Az akadémiai szereplők ezzel ellentétben a kollegiális kommunikációt tartják fontosnak, és elvárják, hogy szerepet kapjanak a szervezeti döntéshozatalban, különösen az oktatással és kutatással összefüggő kérdésekben. A professzori státus és az akadémiai szabadság olyan értékek, amelyek a munkahelyi biztonság és az oktatói autonómia iránti igényt tükrözik. Az adminisztratív és az akadémiai szubkultúrák közötti különbségek nyílt vagy látens konfliktusokban manifesztálódhatnak. (Bess – Dee 2008)

Az egyetemen azonban nem csak az adminisztratív-akadémiai „törésvonal” mentén figyelhetők meg egymástól eltérő szubkultúrák, hanem a különböző tudományterületek – diszciplínák – között is. Az oktatók és kutatók magatartását jelentős részben az a tudományterület határozza meg, amelyben szocializálódnak. Az egyes diszciplínák egyrészt a tudás sajátos koncepcióját jelenítik meg, irányultságuknak megfelelően értelmezik és vizsgálják a körülöttünk lévő természeti és társadalmi valóságot. Másrészt e diszciplínák az oktatók és kutatók olyan közösségét alkotják, amelynek tagjai sajátos identitással, normákkal, nyelvezettel rendelkeznek. Ebből következően az oktatók meghatározó igazodási pontjai, munkájuk sikerkritériumai is diszciplínafüggőek. (Kováts 2009)

**Adminisztratív  
kultúra –  
akadémiai  
kultúra**

**Diszciplináris  
kultúrák**

Biglan (1973 idézi Bess – Dee 2008) szerint a diszciplínák három dimenzió mentén különíthetők el egymástól:

- kemény és puha tudományok (azaz, hogy egy adott tudományterületen egyetlen paradigma, elméleti alap létezik vagy több, egymással versengő paradigma);
- tiszta és alkalmazott tudományok (azaz, hogy mennyiben összpontosít egy tudományterület az eredmények gyakorlati alkalmazására);
- élő és élettelen tudományok (azaz, hogy a kutatások élettelen vagy élő rendszerekre irányulnak).

**8.1. táblázat: A kemény-puha és a tiszta-alkalmazott tudományterületek episztemológiai és közösségi jellemzői**

	<b>Tiszta</b>	<b>Alkalmazott</b>
<b>Kemény</b>	Tiszta tudományok	Műszaki tudományok
	<p><i>A tudás természete:</i> Kumulatív; Atomisztikus (kristály vagy faszzerű); Az általánossal, mérhetővel és az egyszerűsítéssel foglalkozik; Eredménye a felfedezés és megmagyarázás. <i>A közösség jellemzője:</i> Versengő és csoportosuló; Politikailag jól szervezett; Magas publikációs ráta; Célorientált.</p>	<p><i>A tudás természete:</i> Rendeltetésszerű; Pragmatikus (a know-how kemény ismeretek révén); A fizikai környezet ellenőrzésére irányul; Eredménye a termék és műszaki eljárás. <i>A közösség jellemzője:</i> Vállalkozói és kozmopolita; Szakmai értékek dominálják; A szabadalmak helyettesítetik a publikációkat; Szereporientált.</p>
<b>Puha</b>	Humaniorák és puha társadalomtudományok	Alkalmazott társadalomtudományok
	<p><i>A tudás természete:</i> Ismétlődő; Holisztikus (organikus, folyó-szerű); Az esetivel, a minőséggel és a bonyolítással foglalkozik; Eredménye a megértés és az interpretáció. <i>A közösség jellemzője:</i> Individuális és pluralisztikus; Lazán strukturált; Alacsony publikációs ráta; Személyorientált.</p>	<p><i>A tudás természete:</i> Funkcionális; Haszonelvű (a know-how puha ismeretek révén); A (részben) szakértői gyakorlat javításával foglalkozik; Eredménye protokoll és eljárás. <i>A közösség jellemzője:</i> Kifelé tekintés; Státuszában bizonytalan; Intellektuális divathullámok uralják; A publikálást a tanácsadás helyettesítheti; Hatalmorientált.</p>

Forrás: Becher (1994:154)

Az egyes tudományterület-típusok közötti, fenti különbségek egyrészt befolyásolják az egyes diszciplínákra jellemző értékeket, meggyőződéseket, másrészt kijelölik az adott tudományterületen elfogadott attitűdöket, viselkedésmódokat, és ezeken keresztül a kutatómunkában és az oktatásban is éreztetik hatásukat. (Az egyes diszciplínatípusok sajátosságairól részletesen lásd Kováts 2009, 2012.) Tekintettel arra, hogy az egyetemek oktatási egységei (karok, intézetek, tanszékek) jellemzően tudományterületi alapon szerveződnek, az egyes diszciplínákra jellemző kulturális sajátosságok meghatározó szerepet játszanak a kari, tanszéki szubkultúrák kialakulásában. Amikor tehát az egyetemi oktatók kulturális meghatározottságáról beszélünk, egyszerre kell figyelembe venni az akadémiai professzió, az adott diszciplína, az adott intézmény és az adott egység kultúráját (Austin 1994 idézi Hendrickson et al. 2013).

#### **A MENEDZSERIZMUS HATÁSA A KULTÚRÁRA**

Érdekes kérdést vet fel Ylijoki (2008): Vajon a menedzserizmus megjelenése a felsőoktatásban milyen mértékben tolja egy irányba és standardizálja a diszciplínáris kultúrákat? Eltűnnek-e a kulturális különbségek azáltal, hogy az oktatóknak – tudományterülettől függetlenül – meg kell felelniük a külső elvárásoknak (forrásteremtés, nemzetközi publikációk, hálózatosodás, a kutatási eredmények piacosítása stb.). Vajon az egyetemek a Becher (1989) által különböző akadémiai törzsek territóriumai-ként jellemzett színes intézményekből egységes McEgyetemmé (Parker – Jary 1995) válnak, amelyet egységes menedzseri kultúra jellemez?

Menedzsment szempontból fontos kérdés, hogy egy adott szubkultúra milyen viszonyban van a domináns kultúrával.

- Az erősítő szubkultúra támogatja az uralkodó értékrendet (például a kari tanács támogatja az adminisztratív struktúra kezdeményezéseit).
- Az ellenkultúrát olyan értékek jellemzik, amelyek ellentétben állnak a domináns kultúrával (például az oktatók és hallgatók koalíciója tiltakozik az az adminisztratív struktúra kezdeményezései ellen).
- A merőleges szubkultúra külön értékrendet tart fenn a domináns kultúra mellett (például egy kari szubkultúra, amely ritkán kerül kapcsolatba a központi adminisztratív struktúrával).

A konfliktusban álló szubkultúrák a legtöbb esetben akadályozzák a szervezet fejlődését és csökkentik a hatékonyságát. Ezért a vezetőknak törekedniük kell arra, hogy elkezdődjön a párbeszéd a szervezet különböző szubkultúrái között. Ennek azonban nem feltétlenül azzal a céllal kell történnie, hogy közös értékrendet alakítsanak ki, ezt

**A domináns kultúra és a szubkultúra viszonya**

ugyanis a szubkultúrák lebontására tett kísérletnek tekintenék, ami további konfliktusokat gerjesztene. A vezetőknek inkább arra kell törekedniük, hogy mindenki elkötelezett legyen a szervezet fejlődése iránt. (Hatch 1997 idézi Bess – Dee 2008)

## **8.2. A szervezeti kultúra jelentősége a felsőoktatási intézmények irányításában**

Az, hogy miért fontosak a változásmenedzsment, az emberi erőforrás menedzsment, a marketing stb. ismeretek azok számára, akik valamilyen vezetői funkciót töltenek be a felsőoktatási intézményben, könnyen belátható, hiszen ezek a vezetői működés funkcionális területei. Az azonban, hogy miért fontos a vezetőknek tisztában lenniük a szervezeti kultúra mibenlétével és miért kell ismerniük az adott szervezet kultúráját, kevésbé egyértelmű. Ezért az alábbiakban több szempontból is megvizsgáljuk azt a kérdést, miért és hogyan befolyásolja a vezetők elképzeléseit, tevékenységét, eredményességét a szervezeti kultúra, miért és hogyan kell a szervezeti kultúrát figyelembe venniük a vezetőknek a döntéseik, tevékenységük során. Tierney (1988) alapján abból indulunk ki, hogy mindig több alternatíva létezik, és a választásnál a vezetőnek figyelembe kell vennie a szervezeti kultúrát is. A szervezeti kultúra megértése például nem fogja automatikusan emelni a tudományos publikációk számát, szervezet kultúrájának helyes értelmezése azonban segít abban, hogy a sok lehetséges út közül a legjobbat válasszák a publikációs aktivitás növelése érdekében.

Sajnos a vezetők általában csak akkor ismerik fel a szervezetük kultúráját, amikor átlépték annak határait, és ezért súlyos konfliktusok vagy kedvezőtlen kapcsolatok alakulnak ki. A hatékony vezetők tisztában vannak azzal, hogy bizonyos intézményekben megtehetnek egy adott intézkedést, más intézményekben viszont nem. Kevésbé vannak viszont tisztában azzal, hogy ez miért van így. A szervezeti kultúra dimenzióinak és dinamikájának tudatosítása segít a vezetőknek felmérni az intézményi különbségek okait. Ez lehetővé teszi számukra, hogy a várható következményeket a cselekvés előtt mérjék fel, ne utána szembesüljenek vele. A kultúra megértése így segíti a vezetőket a potenciális konfliktusok felismerésében és megoldásában is. (Tierney 1988) Az intézményi kultúra iránti érzékenység a vezetőt felkészültebbé és kompetensebbé teszi, aki jobb döntéseket tud hozni, mert a szervezetbe beágyazott értékek és normák figyelembe vételével előre látja a döntések következményeit. A hatékonyság és a változtatásra való képesség azzal kezdődik, hogy a vezető felméri a szervezetet, amelyikben dolgozik. (Julius et al, 1999 idézi Hendrickson et al. 2013)



### 8.4.1 A vezetők szerepe az egyes szervezeti kultúrákban

Az első lehetséges szempont a vezetők szerepének vizsgálata a különböző intézményi kultúrákban. Amikor ugyanis a felsőoktatási intézmények irányításáról beszélünk a szervezeti kultúrával összefüggésben, figyelembe kell vennünk, hogy ezeknek a szervezeteknek a sajátosságai miatt (lásd az erről szóló 5. fejezetet) az akadémiai hagyományok, értékek, normák és az ezeket képviselő akadémiai szereplők erőteljesen meghatározzák a szervezet és benne a vezetők működését és lehetőségeit. A különböző kultúrákban a vezetők szerepe ennek megfelelően eltérő. Kováts (2017) McNay modelljében jelöli ki a vezetők szerepét.

- A tudományos közösségében az egyetemi vezetők elsők az egyenlők között. A feladatuk „kevésbé a parancsolás mint inkább a hallgatás, kevésbé a vezetés mint inkább a szakértői ítéletek összegyűjtése, kevésbé a menedzselés mint inkább a támogatás, és kevésbé az utasítás mint inkább a rábeszélés és tárgyalás” (Baldrige et al., 1978:45 idézi Kováts 2017). A vezető feladata tehát nem a változtatás kezdeményezése, hanem a fennálló értékrend, a gondolkodási minták megerősítése és szimbolikus közvetítése, mind az intézményen belüli kommunikációban (ceremóniamester, testületek vezetése), mind pedig az intézmény és a külvilág kapcsolatában (szóvivő). A vezető nemcsak megtestesíti, hanem meg is erősíti a közösség értékeit, meggyőződéseit, sőt, követendő példává is válik. A vezető az intézményen belül aktívan segíti a közösség többi tagját a fennálló értékrend elsajátításában (mentor), és felhívja a figyelmet az ezzel ellentétes trendekre. Az intézményen kívül a vezető a közösség felhatalmazásával jár el, és lencseként gyűjti össze, szintetizálja és fókuszálja az intézményben felmerülő véleményeket, és ennek segítségével lobbizik az intézményi álláspont érvényre jutásáért.
- A bürokratikus intézményben az egyetemi vezetők egyik feladata az intézményben az oktatáshoz, a kutatáshoz és a tanuláshoz szükséges feltételek biztosítása. Tevékenysége vonatkozik a tájékoztatás és a kommunikáció megszervezésére, az értékelések, akkreditációk és előléptetések hatékony lebonyolítására, a bizottságok és testületek működési feltételeinek megteremtésére, a gazdasági-pénzügyi és oktatás-adminisztrációs feladatok ellátására, az adminisztráció irányítására, a nyilvántartások pontos vezetésére és általánosságban véve, a rend fenntartására. A vezetőnek nemcsak az adminisztráció működtetése a feladata, hanem az adminisztráció működésének felügyelete is, azaz annak biztosítása, hogy a testületi döntésekben megnyilvánuló akadémiai szempontok valóban

**A vezető szerepe a tudományos közösségben**

**A vezető szerepe a bürokratikus intézményben**

**A vezető szerepe a vállalkozói egyetemen**

érvényesüljenek az adminisztráció döntéselőkészítési és végrehajtási folyamataiban.

- A vállalkozói egyetemen a vezető figyelme elsősorban kifelé, azaz új piaci vagy társadalmi igények felismerésére, illetve ezek alapján új szakmai, pályázati ötletek kitalálására és megvalósítására irányul. A vezető maga is ötleteket generál. Innovatív ötletek azonban nemcsak magától a vezetőtől származhatnak, hanem a külvilágból vagy az egyetem más tagjaitól is. A vezető képes a kívülről érkező igényeket az intézmény nyelvére lefordítani, az alulról érkező javaslatokat pedig felkarolni, és becsatornázni. A vezető fontos feladata az ötletelési folyamat stimulálása, és az ezt támogató szervezeti megoldások kialakítása.
- A vállalkozóként működő egyetemen a vezetők tevékenysége a környezeti függőség (kockázatok) csökkentésére irányul, mert a környezet biztosítja a működése szempontjából fontos erőforrásokat (pénzügyi erőforrások, presztízs, legitimitáció, lobbierő, kapcsolatrendszer, hallgatókhoz és kutatási pénzekhez való hozzáférés stb.). Tevékenységük fókuszában e függő helyzet csökkentése áll, amelyet részben az erőforrásigény csökkentésével (azaz a belső működési hatékonyság javításával), részben pedig az erőforrások feletti kontroll növelésével és a kockázat csökkentésével biztosítanak. A vezető így főként tervezésre, a környezet (a termékek és piacok) értékelésére, az oktatók és tanszékek teljesítményének értékelésére, és az ezt elősegítő objektív rendszerek kiépítésére (vagy az ezt szolgáló egyetemi rendszerek bevezetésére) koncentrálnak.

**A vezető szerepe a vállalkozóként működő egyetemen**

Fontos, hogy az egyetemi vezetők a maguk szerepértelmezésével és az ezekből következő döntéseikkel maguk is alakítják a szervezeti kultúrát alkotó értékrendet, normákat, attitűdöket.

#### **8.4.2. A szervezeti kultúra szerepe az intézmény stratégiai válaszaiban**

Sporn (1996) a külső és belső kihívásokra adott stratégiai válaszok szempontjából közelíti meg a szervezeti kultúrát. Az egyetemi kultúra az erőssége és az orientációja szerint bír befolyással ezen a területen.

A kultúra erőssége a kulturális értékek, a szervezeti struktúra és a stratégiai tervek közötti összhang mértékétől függ (Bleicher 1991; Cameron – Freeman 1991 mindkettőt idézi Sporn 1996). Egy erős egyetemi kultúrában a vezetők és az oktatók értékrendje, módszerei („ahogyan a dolgokat csináljuk”) azonosak, viszonylag konzisztensek (Kotter, Heskett 1992 idézi Sporn 1996). Nagyfokú összhang van a

**A kultúra erősségének hatása a stratégiára**

szervezet tagjainak értékei és céljai, a struktúra és a stratégia között, ennek megfelelően a kultúra hatékonyan támogatja a stratégia megvalósítását. A gyenge kultúrát lazán kapcsolódó és egymástól nem csak eltérő, de gyakran összeütközésben lévő értékrenddel rendelkező egységek vagy egyének jellemzik. Az ezen szubkultúrák közötti különbség mértékétől függ, hogy mennyire nehéz feladat egységes intézményi stratégia gyors kialakítása.

Az orientáció az értékek, attitűdök, hiedelmek és viselkedési minták külső vagy belső fókuszára utal. A belső fókuszú kultúrák a szervezet belső dinamikáira koncentrálnak. Egyben azt is jelenti, hogy a szervezet tagjainak részvétele a bürokratikus folyamatokban, valamint a stratégia és a struktúra összhangja fontosabbak, mint a külső kihívások. Ez a kultúra akkor megfelelő, ha a szervezet stabil környezetben korlátozott, de megfelelő stratégiai válaszokat adott. A külső orientációjú kultúrában nagyobb hangsúlyt fektetnek a szervezet külső fejlődésére, az alkalmazkodás és a küldetés fontos tényezők. Feltételezhetjük, hogy a külső orientációjú szervezeti kultúra jobban támogatja a vezetés adaptív stratégiáit változó környezetben, mint a belső orientációjú kultúra.

A kétféle erősségű és a kétféle orientációjú kultúra alapján négy szervezettípust és ezzel együtt négyféle stratégiai válaszadást különböztethetünk meg.

- A gyenge, belső fókuszú kultúrák sokféle értékkel, hiedelemmel és attitűddel rendelkeznek. A szubkultúrák dominálnak bennük, a munka során a belső ügyekre koncentrálnak. Az egyetem polgárai a saját feladataikra koncentrálnak és nem azonosulnak az egyetem egészével. Kevesen vannak olyanok, akik szerepet vállalnak abban, hogy az egyetemet a változó körülményekhez igazítsák.
- A gyenge, külső orientációval rendelkező kultúrákban is vannak egymástól eltérő szubkultúrák; ezek a külső környezetre összpontosítanak. A különböző szubkultúrák tevékenységei nem koordináltak. Ezzel az orientációval az egyetem képes ugyan alkalmazkodni a változó környezethez, ahhoz azonban, hogy sikeres maradjon, erős kultúrát kell kialakítani a külső fókusz megtartása mellett.
- Az erős, belső fókuszú kultúrákban a közös értékek, meggyőződések és attitűdök dominálnak a belső ügyeket illetően. A szervezet külső változásokhoz való alkalmazkodást csak csekély mértékben támogatja a kultúra. Ez a fajta kultúra stabil környezetben megfelelő, de problémákba ütközik, amint külső változások következnek be.
- Az erős, külső orientációjú kultúrák tagjai ugyanazokat az értékeket, meggyőződések és attitűdöket birtokolják. Tevé-

**A külső vagy belső orientáció hatása a stratégiára**

**Szervezettípusok és stratégiai válaszok**

kenységük kifelé orientált; rugalmasan tudnak reagálni a változásokra. Ez a kultúra-típus támogatja leginkább az alkalmazkodást. Bár itt is vannak szubkultúrák, ezek integrálódnak az egyetem egészébe. Ennek megfelelően, a szubkultúrák koordinálásával az intézmény meg tudja valósítani a céljait.

Mindezek alapján Sporn (1996) azt a következtetést vonja le, hogy a vezetőknek a szimbolikus aktusokra – például az identitásképző kommunikációra – és a funkcionális tevékenységekre – például a tervezésre vagy a marketingre ugyanakkora hangsúlyt kell fektetniük. Ha a vezetők (f)elismerik ezt, az intézmény rugalmasabbá válik és nehéz körülmények között is fenn tud maradni.

#### **8.4.3. A szervezeti kultúra és a hatékonyság összefüggései**

Az egyes kultúratípusok bemutatásánál már utaltunk arra, hogy míg egyes kultúrák stabil környezetben bizonyulnak megfelelőnek, addig mások elősegítik az egyetemek alkalmazkodását a változó körülményekhez. Ugyanígy eltérően hatnak az egyes kultúrák a hatékonyság különböző aspektusaira is, és a vezetőknek ezekkel az összefüggésekkel is számolniuk kell.

Cameron és Ettington (1988; idézi Smart – Hamm 1993) egyértelmű összefüggést talált a felsőoktatási intézmények domináns kultúrája és aközött, hogy az intézmények milyen téren hatékonyak. Például a klán kultúra jellemzőit mutató intézmények hatékonyabbak a jó belső közszellem előmozdításában az oktatók, hallgatók és adminisztratív dolgozók körében. Az adhokrácia jellemzőit mutató intézmények sikeresebbek a külső körülményekhez való alkalmazkodásban és az akadémiai teljesítmény előmozdításában. A piaci kultúrát mutatók a szükséges erőforrások megszerzésében sikeresek. (Smart – Hamm 1993) Smart és Hamm saját, kétéves főiskolák körében végzett kutatása a szervezeti hatékonyság kilenc dimenzióját vizsgálta, és mindegyikben statisztikailag szignifikáns különbségeket talált a négy domináns kultúratípus között. Összességében az adhokráciák bizonyultak a legjobbnak a legtöbb hatékonysági dimenzióban, a hierarchiák/bürokráciák pedig a legkevesebb dimenzióban. (Smart – Hamm 1993; Smart – St. John 1996)

#### **8.4.4. A szervezeti kultúra és a szervezeti változások**

Ahogy a változásmenedzsmentről szóló II. fejezetben utaltunk rá, a szervezeti kultúrával összhangban lévő változások jóval nagyobb eséllyel lesznek sikeresek, míg az olyan kezdeményezések esetében, amelyek valamilyen szempontból ütköznek a szervezeti kultúrával, jóval

nagyobb ellenállásra kell számítani. Ugyanígy befolyásolja a szervezeti kultúra a szervezeti működés és a menedzsment többi területét is. Ha a meghatározott célok, bevezetésre kerülő folyamatok, szakmai programok, irányítási rendszer, döntéshozatali mechanizmus, vezetési stílus, kommunikációs mód, ellenőrzés stb. összhangban van, de legalábbis nem ellentétes, nem összeegyeztethetetlen a szervezet múltjából, fejlődéséből származó, a közösség által vallott és képviselt értékekkel, normákkal, működési móddal stb., akkor a szervezeti kultúra támogatni, erősíteni fogja ezeket. Ha azonban a vezetők a szervezeti kultúra ismeretének hiánya vagy jelentőségének fel nem ismerése miatt a meglévő kultúrával össze nem egyeztethető módon kívánják átalakítani és/vagy irányítani a szervezetet, akkor látszólag, illetve rövid távon eredményesek lehetnek, de valójában úgy a vezetésre, mint a szervezetre negatívan hat ez az inkompatibilitás. Ahogyan Valimaa (2008) a felsőoktatási intézmények szervezeti változások során tapasztalt tehetetlensége gyakran a szervezeti kultúrában gyökerezik.

Kashner (1990) a szervezeti kultúrával összefüggésben a következőket javasolja azoknak, akik felsőoktatási intézményben hajtanak végre változásokat:

- Minden változást tervező vezető első feladata, hogy alaposan megismerje az adott intézmény kultúráját, alapértékeit. Tudnia kell azt is, hogy mely elemeit, milyen prioritásokat tartanak a legnagyobb tiszteletben.
- Fel kell ismernie, hogy a tervezett intézkedések hogyan illeszkednek az adott intézmény kultúrájába vagy mennyiben jelentenek eltávolodást attól. Ennek alapján megállapítható, szükséges-e a kultúra bizonyos elemeinek megváltoztatását kitűzni, illetve, hogy a kultúra mely elemei fogják segíteni a tervezett változtatást.
- Át kell látnia, hogy mely szereplők a szervezeti kultúra mely elemét támogatják. Ez egyrészt kijelöli a változás során alkalmazandó „manővereket, másrészt láthatóvá teszi a tervezett változtatást támogató és az annak ellenálló szereplőket, gócpontokat.

#### **MEGVÁLTOZTATJÁK-E A VEZETŐK A SZERVEZETI KULTÚRÁT?**

Fontos kérdés vezetési szempontból, hogy megváltoztatható-e a szervezeti kultúra. Amennyiben egy, a meglévőtől eltérő kultúra hatékonyabban tudná támogatni a felsőoktatási intézmény stratégiai terveinek megvalósítását, van-e lehetősége a vezetőknek arra, hogy megváltoztassák az intézmény kultúráját alkotó, meghatározó tényezőket? Át lehet-e alakítani a szervezeti kultúrát úgy, hogy az intézmény nem veszíti el közben azokat az értékeket és jellemzőket, amelyek sikeressé tették?

**Megváltoztatható-e a kultúra?**

A szervezeti kultúra alakíthatóságát illetően is többféle megközelítés létezik. Az egyik nézetcsoporthoz bizonyos körülmények között, a megfelelő kompetenciák és erőforrások rendelkezésre állása esetén a vezetés képes lehet megváltoztatni a szervezeti kultúrát (arról, hogy milyen mértékben és mélységig, szintén eltérőek az álláspontok), de csak abban az esetben, ha a szervezet tagjai is azonosulnak mindazzal, ami a változás révén kialakul. A másik véleménycsoport szerint a kultúra nem változatható meg szándékos beavatkozások következtében, mert túl mélyen, a tudattalan szintjén gyökerezik. A kultúra megváltozhat ugyan valamilyen nagy hatású esemény (radikális szervezeti átalakítás vagy a felsővezetők cseréje) révén, de ebben az esetben nem az eredeti kultúra formálódik, hanem az előző kultúra megszűnik és új kultúra alakul ki. Azt természetesen senki nem vonja kétségbe, hogy a szervezeti kultúra organikus módon, az értékek lassú átalakulásával magától változhat, változik. Erre hatással lehet a külső környezetben és/vagy a szervezet meghatározó jellemzőiben bekövetkező változás.

A felsőoktatási intézmények szervezeti jellemzői miatt fontosnak tartjuk Hatch (1997 idézi Bess – Dee 2008) megállapítását, mely szerint, amikor megpróbálnak megváltoztatni egy szervezeti kultúrát, gyakran előre nem látható és akár nemkívánatos következményekkel is számolni kell. A kultúra nem egy menedzselhető entitás; nem lehet olyanra hajlítani, formálni, amilyenek a vezetők látni szeretnék. Elsősorban azért, mert a kultúrák az interperszonális kommunikáció és értelemképzés bonyolult folyamatainak keresztül alakulnak ki és formálódnak, amelyek alapvetően kívül esnek azon, amit a vezetők kontrollálni tudnak (Weick 1995 idézi Bess – Dee 2008).

## 8.5. Hivatkozások

- Austin, A. E. (1994) Understanding and assessing faculty cultures and climates. *New Directions for Institutional Research*, 84, pp. 47–63.
- Baldrige, J. V. – Curtis, D. V. – Ecker, G. – Riley, G. (1978) *Policy making and effective leadership: A national study of academic management*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Becher, T. (1991). The disciplinary contexts for quality judgements. In: Berdahl, R. O., Moodie, G. C. és Spitzberg, I. J. (szerk.) (1991). *Quality and Access in Higher Education: Comparing Britain and the United States*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press 152-163.
- Bleicher, K. (1988) Zum Verhältnis von Kulturen und Strategien der Unternehmung. In: Dülfer, E. (szerk.) *Organisationskultur*. Stuttgart, C.E. Poeschl, pp. 98–120.
- Becher, T. (1989) *Academic tribes and territories*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Belényesi E. (2021) *Közigazgatási szervezeti kultúra*. Budapest, Nemzeti Közzolgálati Egyetem.

- Bergquist, W. H. (1992) *The four cultures of the academy*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Bergquist, W. H. – Pawlak, K. (2007) *Engaging the Six Cultures of the Academy*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Bess, J. L. – Dee, J. R. (2008) *Understanding College and University Organization. Theories for Effective Policy and Practice*. Volume 1 – The State of the System. Sterling, Stylus Publishing.
- Biglan, A. (1973) The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, pp. 195–203.
- Birnbaum, R. (1988) *How college works*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- Bokor A. (2000) Szervezeti kultúra és tudásintegráció: a termékfejlesztés problémája. PhD disszertáció. <https://phd.lib.uni-corvinus.hu/158/> [Letöltve: 2024. 09. 05].
- Cameron, K. S. – Ettington, D. R. (1988) The conceptual foundations of organizational culture. In: Smart, J. C. (szerk.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research (vol. 4)*. New York, Agathon. pp. 356–396.
- Cameron, K. S. – Freeman S. J. (1991) Cultural congruence, strength, and type: relationships to effectiveness. *Research in Organizational Change and Development* 5, 23–58.
- Chandler, N – Heidrich B – Kása R. (2018) Evolution of Higher Education Organizational Subcultures following Changes to Structure Systems: Results from a Longitudinal Study in Hungary. *Organizational Cultures* 18 : 2 pp. 53–69.
- Handy, C. (1993) *Understanding Organizations*. Oxford University Press
- Hatch, M. (1997) *Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives*. New York, Oxford University Press.
- Hofstede, G. (1980) Culture and Organizations. *International Studies of Management & Organization* 10(4). pp. 15–41.
- Hofstede, G. (1991) Empirical Models Of Cultural Differences. In: N. Bleichrodt, N. P. – Drenth, J. D. (szerk.) *Contemporary Issues In Cross-Cultural Psychology*. Swets & Zeitlinger Publishers. pp. 4–20.
- Julius, D. J. – Baldrige, J. V. – Pfeffer, J. (1999) A memo from Machiavelli. *The Journal of Higher Education*, 70(2), pp. 113–133.
- Kashner, J. B. (1990) Changing the Corporate Culture. *New Directions for Higher Education* 71. pp. 19–28.
- Keczer, G. (2006) Kultúramodellek a felsőoktatásban In: Szentes B. (szerk.) *Tudás és versenyképesség pannon szemmel*. Veszprém: Pannon Kiadó pp. 75–79.
- Kotter, J. – Heskett, J. (1992) *Corporate Culture and Performance*. New York, The Free Press.



- Kováts, G. (2009) Az egyetem mint szervezet. In: Drótos, Gy. – Kováts, G (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula Kiadó. pp. 63–86.
- Kováts, G. (2012) A tudományterületi sajátosságok következményei a kutatásban, az oktatásban és a felsőoktatási intézmények vezetésében. *Vezetéstudomány* 43:7-8. pp. 2–17.
- Kováts, G. (2017) Intézményi kultúrák és vezetői szerepek a felsőoktatásban. In: Ollé, J. (szerk.) *Egyetem. Eszme és valóság* Eger, Líceum Kiadó pp. 141–164.
- Lomas, L. (1999) The culture and quality of higher education institutions: examining the links, *Quality Assurance in Education*, Vol. 7 Iss. 1 pp. 30–34
- McNay, I. (1995) From Collegial Academy to the Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In: Schuller, T. E. (szerk.) *The changing university*. London, Society for Research into Higher Education. pp.105–115.
- Meyerson, D. E. (1991) Acknowledging and uncovering ambiguities in culture. In: Frost, P.J. – Moore, L. F. – Louis, M. R. – Lundberg, C.C., Martin, J. (szerk.) *Reforming organizational culture*. London, Sage Publications. pp. 254–270
- Millett, J. (1962) *The academic community. An essay on organization*. New York, McGraw-Hill.
- Parker, M. – Jary, D. (1995) The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity. *Organization*, 2(2), pp. 319–338.
- Pusztai G. – Pallay, K. – Demeter-Karászi Zs. (2023) Felsőoktatási intézmények kultúrája és eredményessége oktatói percepciók tükrében. *Civil Szemle* különszám IV. pp. 9–28.
- Schein, E.H. (1984) Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *MIT Sloan Management Review*. [https://sloanreview.mit.edu/article/coming-to-a-new-awareness-of-organizational-culture/?use\\_credit=fecf2c550171d3195c879d115440ae45](https://sloanreview.mit.edu/article/coming-to-a-new-awareness-of-organizational-culture/?use_credit=fecf2c550171d3195c879d115440ae45) [Letöltve: 2024. 09. 05].
- Schein, E.H. (2004) *Organizational Culture and Leadership*. 3rd Edition, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. – Bennis, W. G. (1965): *Personal and organisational change through group methods*. New York, Wiley.
- Smart, J. C. – Hamm, R. E. (1993) Organizational culture and effectiveness in twoyear colleges. *Research in Higher Education* 34. pp. 95–106.
- Smart, J. C. – St. John, E. P. (1996) Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the „Culture Type” and „Strong Culture” Hypothesis. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 18. pp. 219–241.



- Sporn, B. (1996) Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education* 32. 41–61.
- Tierney, W. (1999) *Building the responsive campus: Creating high performance colleges and universities*. Thousand Oaks, Sage Publishing.
- Valimaa, J. (2008) Cultural Studies in Higher Education Research. In: Vällimaa, J. – Ylijoki, O. (szerk.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. Springer Science+Business Media. pp. 9–26.
- Watkins, M. D. (2007) What Is Organizational Culture? And Why Should We Care? *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2013/05/what-is-organizational-culture> [Letöltve: 2024. 09. 05].
- Weick, K. (1995) *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Sage.
- Ylijoki, O-H. (2008) A Clash of Academic Cultures: The Case of Dr. X. In: Jussi Vällimaa, J. – Ylijoki, O-H. (szerk.): *Cultural Perspectives on Higher Education*. Springer.
- Zsatku, B. – Kováts, G. (2023) The impact of institutional governance reforms on organisational culture – two case studies from Finland and Hungary. *Hungarian Educational Research Journal* 13:1 pp. 64–85.



# 9. STRATÉGIAALKOTÁS ÉS STRATÉGIAI MENEDZSMENT A FELSŐOKTATÁSBAN – SZEMPONTOK ÉS JAVASLATOK INTÉZMÉNYVEZETŐKNEK

KÁDÁR-CSOBOTH PÉTER, VILMÁNYI MÁRTON<sup>1</sup>

A stratégiaalkotás, stratégiai menedzsment magyar és idegen nyelvű szakirodalma kellő információs háttérrel, eszköztárral biztosít a vezetők számára, hogy professzionálisan működtessék ezt az irányítási eszközrendszert. Jelen fejezetben nem ezek összefoglalására és értékelésére vállalkozunk, hanem a magyar felsőoktatásban megszerzett stratégiaalkotási tapasztalatok alapján olyan megfontolásra érdemes szempontokat fogalmazunk meg, amelyek figyelembevételével segíthet egy intézményre szabott, sikeres stratégiaalkotási és stratégiai menedzsment folyamat implementálásában.

Egy magyar egyetem felsővezetője, oktatója, ha stratégiára gondol, akkor az esetek döntő többségében egy dokumentumot lát maga előtt; ha stratégiai tervezésre vagy stratégiaalkotásra gondol, akkor pedig a dokumentum összeállításához szükséges feladatok, módszertanok jutnak eszébe. A fejezetben nem erről a stratégiáról és nem erről a tervezési folyamatról írunk, hanem egy olyan komplex menedzsmenteszközzel, amely segítséget nyújt:

- a vezetői csapat építésében, fejlesztésében, hatékony együttműködésében;
- a célokra, fejlődési irányokra vonatkozó eltérő vélemények összerendezésében;
- a fejlődés irányainak, céljainak meghatározásában;
- a kitűzött célok nyomon követésében, elérésében;
- a szervezeti és egyéni erőforrások fókuszálásában, hatékony felhasználásában;

<sup>1</sup> A fejezetben bemutatott módszertan – a stratégiaalkotás keretei, a stratégiaalkotás és stratégiai menedzsment fázisai és azok tartalma, a Balanced Scorecard felsőoktatásra adaptált módszere és egyes elemeinek tartalmi részei, jellemzői az IFUA Horváth szellemi terméke. Ezeket a módszertanokat az IFUA munkatársai az elmúlt 25 évben alakították ki és fejlesztették számos felsőoktatási és közszolgáltató szervezeteknél végzett tanácsadási projektjük során.

- a vezetői és munkatársi motiváció ösztönzésében és fenntartásában;
- a teljesítmények menedzselésében, elismerésében;
- a célok és erőfeszítések folyamatos felülvizsgálatban, korrekcióban, újratervezésében.

## 9.1. Stratégia és/vagy Intézményfejlesztési Terv?

### Az intézményfejlesztési terv keretei

A magyar felsőoktatási intézmények stratégiaalkotási kultúrájára meghatározó hatást gyakorolt és gyakorol a nemzeti felsőoktatási törvény, hiszen:

- nevesíti az intézmény alapdokumentumaként az Intézményfejlesztési Tervet;
- meghatározza ennek technikai paramétereit (négyéves időtáv, évenkénti bontás, végrehajtási feladatok);
- kijelöli tartalmi paramétereit (része a kutatás-fejlesztési innovációs stratégia, részei a vagyongazdálkodáshoz, beruházásokhoz kapcsolódó tervek és feladatok);
- meghatározza elfogadási szabályait (szenátus, fenntartó, felelős miniszter szerepe a folyamatban).

Az ágazatért felelős minisztérium a törvényi szabályozás alapján a 2010-es évektől koordináltan, előzetesen meghatározott tartalmi és formai követelmények szerint várta el az Intézményfejlesztési Tervek összeállítását az egyetemektől. A dokumentumokat egyben fejlesztéspolitikai koordinációs eszközként is felhasználta, hiszen támogatást csak intézményfejlesztési tervben szereplő feladatokhoz biztosított. Ilyen módon az Intézményfejlesztési Tervek elsődlegesen az ágazati fejlesztéspolitika lebontásának eszközévé váltak. Mindezek eredményeképpen egy fókuszált, intézményi jövőképhez illeszkedő célokat és beavatkozásokat tartalmazó stratégiai terv helyett az esetek döntő többségében a potenciális állami támogatási források hatékony lehívását megalapozó dokumentumok készültek el, illetve a tervet az aktuálisan elérhető források szerint, ad-hoc módon módosították az intézmények. Mindezek eredményeképpen:

- a stratégiaalkotás folyamata az esetek döntő többségében az Intézményfejlesztési Terv mint dokumentum összeállításának folyamata lett;
- az Intézményfejlesztési Tervek fókuszába, középpontjába az ágazatirányítási szándékoknak, fejlesztéspolitikai céloknak történő megfelelés került, a belső és külső stakeholderek, a

### Intézményfejlesztési terv és ágazati fejlesztéspolitika

- közvetlen társadalmi-gazdasági szereplők igényei és szempontjai háttérbe szorultak;
- a tervek valós, hatékony stratégiamenedzsment-eszközként történő alkalmazása ellehetetlenült, nem épültek ki a végrehajtást segítő, ösztönző mechanizmusok, így az intézmények, a vezetők működésére és érdekeltiségére nem volt érdemi hatással a megalkotott stratégia.

Az Intézményfejlesztési Tervekre vonatkozó szabályozási és fejlesztéspolitikai adottságok nem szükségszerűen torzítják el a stratégiaalkotási és végrehajtási folyamatokat. Az ellentmondások áthidalhatók, ha elválasztjuk egymástól a két folyamatot, azaz, ha megalkotjuk az intézményi stratégiát és (részben) ez alapján készítjük el az előírásoknak megfelelő Intézményfejlesztési Terv dokumentumot.

## 9.2. A stratégiaalkotás jelentősége

A felsőoktatási intézményekre tekinthetünk úgy is, mint tudásipari alkotóműhelyek és tudományos vállalkozók szervezett közösségeire. Az oktatókra és a kutatókra nem pusztán munkavállalóként, hanem szellemi alkotóként, a tanszékekre/intézetekre/karokra pedig tudásipari vállalkozásokként érdemes gondolnunk. A felsőoktatásban természetesen jelen lévő, mikroszinten minőséget és teljesítményt eredményező szervezeti és egyéni önérdekkövetést a stratégiai menedzsment eszközrendszerével lehet olyan, egymással szinergiában lévő erőfeszítésekké formálni, amelyek az intézmény egészének fejlődését is biztosítják. Ehhez az szükséges, hogy olyan kereteket teremtsünk, amelyekben minden érdekelt fél nyer: az egyén kiszámítható kereteket és megfelelő kompenzációt, az intézmény pedig a céljaihoz illeszkedő, piacon értékesíthető szolgáltatást.

A szervezeti stratégia fókusza a jövőbeli sikeresség biztosítására irányul a jelenben. A felsőoktatás működési kultúrájában a stratégia egyfajta megegyezés, ha úgy tetszik, egyfajta kompromisszumteremtési folyamat a vezetésben és a közösségben arról, hogy mely területeken és milyen irányban szükségesek beavatkozások a jövőbeli sikeresség érdekében. Másként megfogalmazva: melyek azok a területek, amelyek a jövőbeli sikeresség szempontjából kritikusak és fejlesztést igényelnek?

E folyamat menedzselése érdekében a szervezet megfogalmazza, hogy mely területeken lesz aktív a jövőben (küldetésnyilatkozat), illetve azt is, hogy e területeken tervezetten milyen színvonalon fog tudni szerepet betölteni (jövőkép). Megvizsgálja, hogy e területeken

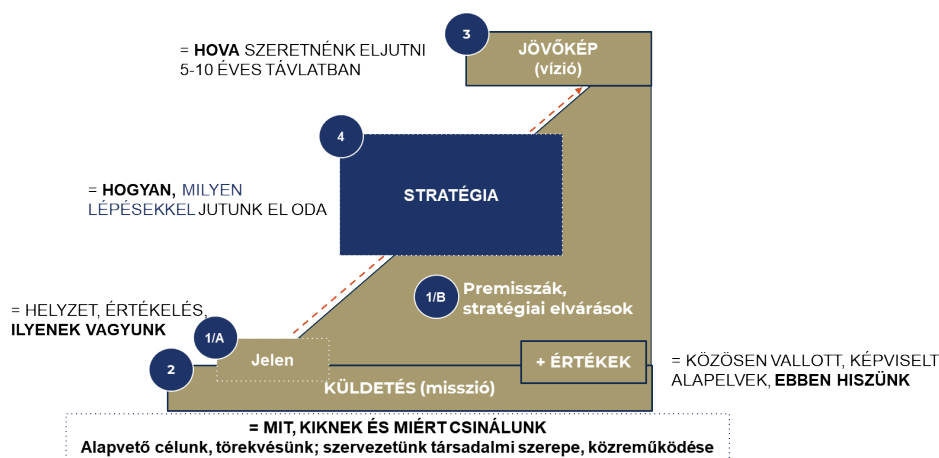
**Egyéni és szervezeti célok összekapcsolása**

**A stratégia alkotóelemei**

jelenleg milyen erős és gyenge pontokkal rendelkezik (helyzetértékelés), ennek tükrében pedig (figyelembe véve a küldetésnyilatkozatot és a jövőképet) milyen célokat lehet és érdemes kitűznie. A célok elérése érdekében a stratégia keretében megtörténik azoknak a beavatkozásoknak a meghatározása, amelyek a várakozások szerint biztosítják azok elérését (akciók). Végül a stratégiai menedzsment magában foglalja azon mechanizmusok kiépítését, amelyek szolgálják az egyes programok megvalósítását, a célokkal való összhang folyamatos biztosítását, az egyes területeken működő munkatársak tevékenységeinek koordinációját.

A stratégia alkotóelemeinek összefüggését mutatja be a 9.1-es ábra.

**9.1. ábra: A stratégia alkotóelemeinek összefüggése**



Forrás: IFUA Horváth

**Szervezeti kontextus: az egyetem mint szakértői bürokrácia**

Az egyetemek szervezeti kultúrája Henry Mintzberg tipológiája alapján szakértői bürokráciának tekinthető (lásd erről részletesen az egyetemek szervezeti jellemzőivel foglalkozó 5. fejezetet). Ezek a szervezetek (egyetemek, kórházak, kutatóintézetek) szellemi alkotókat foglalnak magukba, akik az átlagos munkavállalóhoz képest 1) sokkal több egyéni hozzáadott értéket teremtenek, 2) az értékteremtésük nehezen megragadható / standardizálható, azaz sokféle és egyénileg meghatározott, ebből adódóan 3) jóval autonómabbak, 4) nehezen koordinálhatóak akár bürokratikus, akár piaci eszközökkel. Utasítás helyett őket meg kell nyerni, és leginkább értékrendi, kulturális alapon lehet őket elkötelezni. Ennek alapja pedig a nagymértékű bevonás és a transzparencia. A felsőoktatásban a stratégiaalkotás mindezek miatt közösségi műfaj, a vezetők alkotó közreműködését és a megvalósításban érintettek bevonását igényli. Egy rektori program önmagában nem stratégia,

de természetesen lehet annak alapja. Az első számú vezető(k) fejében meglévő stratégia nem intézményi stratégia.

## 9.3. A stratégiaalkotás tipikus fázisai

### 9.3.1. A folyamat megtervezése, a stratégiaalkotás megközelítése

Stratégiaalkotás indításakor kritikus jelentősége van annak, hogy magát a folyamatot is megtervezzük, a céljainkhoz illeszkedő módszertanokat alkalmazzunk. Legfontosabb szempontok a folyamat tervezéséhez:

- Stratégiaalkotással kapcsolatos célok figyelembevétele: az intézmények sokféle „élethelyzetben” kezdenek bele stratégiaalkotási folyamatba. Új intézmény alapítása, fenntartó-váltás, vezetőváltás, pénzügyi krízishelyzet, feladatrendszer bővülése, jogszabályi kötelezettség, rendszeres stratégiaiame nedzsmet-ciklus szerinti feladat – ezek mind-mind eltérő szituációk, amelyeknek hatással kell lenniük az alkalmazott módszertanokra, a bevont érintetti körre, az elvégzendő feladatokra.
- Az egyetem adottságainak, működési modelljének, kultúrájának figyelembevétele: jelentősége van az intézményvezetés, intézményi működés kultúrájának, adottságainak is abban, hogy az adekvát folyamat szerint történjen meg a stratégiaalkotás. Más folyamatot és eszközrendszert igényel egy szűkebb képzés- és tudományterületi fókusszal működő szakegyetem, mint egy több karból álló, multidiszciplináris, komplex tudományegyetem. Meghatározó jelentősége van a folyamat tervezése során, hogy centralizáltan működő, erős felsővezetői vízió mentén irányított intézményben kerül sor stratégiaalkotásra, vagy egy alapvetően decentralizáltan működő irányítási kultúrában.
- Stratégiai megközelítés előzetes meghatározása: szintén jelentős hatással van a folyamatra és az eszközrendszerre a stratégiaalkotással kapcsolatos megközelítés: Zöld mezős (újra)tervezés esetén – amelyben minden stratégiai kérdés, illetve az ezekkel kapcsolatos vezetői konszenzus nyitott – analitikus, elemző, felfedező megközelítés szükséges és a belső/külső stakeholdereket erőteljesen bevonó módszertanok alkalmazása indokolt. Pozicionáló megközelítés esetén – amelyben az intézmény stratégiai kérdései/kihívásai részben adottak, és a hangsúly a keretek közötti pozíció- és teljesítményjavításon

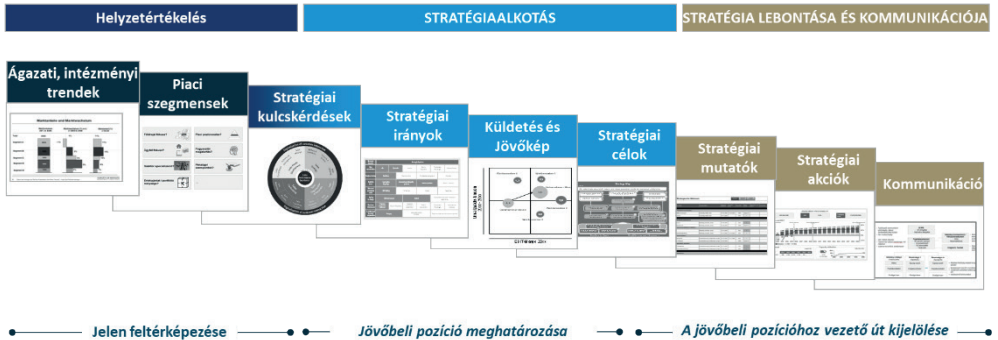
**Szempontok  
a stratégia-  
alkotási  
folyamat  
tervezéséhez**

- van – a helyzetértékelés validációs szerepe lesz meghatározó, és a fókusz a jövőképen és a célok tervezésén lesz.
- A stratégiaalkotás hatókörének meghatározása: a folyamat tervezését megelőzően eldöntendő, hogy mire terjed ki pontosan a stratégia. Fontos a tartalmi fókusz meghatározása: minden intézményi alaptevékenységre kiterjed-e (pl. oktatás, kutatás, betegellátás, szakképzés, köznevelés, vállalászási tevékenység stb.) vagy csak ezek egy részére? Az alaptevékenységeken túl a támogató, szolgáltató funkciókra is kiterjed-e? Egyetlen átfogó, komplex intézményi stratégia készül, amely a szervezet egészére kiterjed vagy egy keretstratégia (átfogó intézményi stratégia, amelyhez az egyes egységek tartalmilag illeszkedő, de önálló szervezeti stratégiákkal kapcsolódnak)?
  - Módszertani keretrendszer meghatározása: a stratégiaalkotás során érdemes és célszerű használni módszertani keretrendszereket, mert ezek megfelelő alkalmazása koherenciát és logikai rendszert tud biztosítani a közös gondolkodáshoz. Ehhez kapcsolódóan érdemes felhasználni az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által 2011-ben kiadott Felsőoktatási Stratégiai Módszertani Kézikönyvet.
  - Stratégiaalkotásba bevont érintetti kör meghatározása: a szervezeti kultúrával, intézményi komplexitással és a stratégiaalkotási folyamattal kapcsolatos céloktól is függ, hogy ki milyen módon vesz részt a stratégiaalkotási folyamatokban. Tapasztalataink szerint a vezetői közösség fejlesztése és a megvalósítási képesség erősítése szempontjából az a leghatékonyabb, ha az akadémiai vezetés (rektor, rektorhelyettesi, dékáni szint és a funkcionális területek felsővezetői) részvételével jön létre az a csapat, amely a stratégiát megalkotja. Az elkészülő részeredmények pedig a folyamat során strukturált, érdemi véleményezési lehetőséget biztosítva eljutnak a belső és külső stakeholderekhez.
  - Kommunikáció meghatározása: a stratégiaalkotási folyamat fontos fázis a közösség életében, a folyamat és az eredmény meghatározza a szervezet vezetőinek, munkatársainak, belső és külső érintettjeinek mozgásterét, feladatait, lehetőségeit. Végig kell ezért gondolni, hogy magáról a folyamatról milyen belső és külső kommunikációt tervez az intézmény, illetve, hogy milyen kommunikáció szolgálja leginkább a stratégiaalkotással kapcsolatos célokat. Nagyon fontos, hogy ne magát a stratégiát tekintsük kommunikációs eszköznek, amelyen keresztül üzeni akarunk magunkról a külvilágnak és a belső érintetteknek, hiszen ezzel marketingeszközzé változtunk egy menedzsmenteszközzé.



Fenti szempontok figyelembevételével az alábbi fázisok mentén érdemes tervezni a stratégiaalkotást.

## 9.2. ábra: A stratégiaalkotás fázisai (példa)



Forrás: IFUA Horváth

### 9.3.2. Helyzetértékelés

A hatékony stratégiaalkotáshoz, vélemények és álláspontok ütköztetéséhez nélkülözhetetlen, hogy a kiindulási helyzetről, versenypozícióról, teljesítményekről, a megelőző időszak eredményeiről és kudarcairól a résztvevőknek legyen egy közös megértése, értékelése. Revelatív ereje van annak, amikor az intézmény vezetői nemcsak a saját felelősségi körükbe tartozó adatokkal és helyzetképpel szembesülnek, hanem az intézményi működés teljes dimenziójára kiterjedő értékeléssel, illetve az intézményen kívüli iparági, térségi, munkaerőpiaci, demográfiai vagy éppen globális trendekkel. Nagyon fontos, hogy nem pusztán *helyzetfelmérésre*, azaz adatok, információk bemutatására épül a munkafázis, hanem azok *értékelésére*, az ok-okozati összefüggések feltárására.

A helyzetértékelést a stratégia hatóköre alapján meghatározott témákhoz kapcsolódóan, időszoron, ha lehet benchmark megközelítésben érdemes összeállítani, fókuszálva a problémákra, illetve az erősségekre. A helyzetértékelés munkafázisa fontos eszköz a stratégiaalkotás kommunikációja szempontjából is: belső és külső érintettek megkérdezése, interjúzása, véleményük és elvárásaik felmérése, az információgyűjtés mellett fontos bevonási aktusként is működtethető. A helyzetértékelést célszerű és indokolt a stratégiaalkotásban érintett résztvevői körrel személyesen áttekinteni, véleményezni, megvitatni, szükség esetén akár pontosítani és felülvizsgálni, hiszen a későbbi munkafázisokban folyamatos hivatkozási pontként jelennek majd meg a helyzetértékelés megállapításai, elemzései. A felsőokta-

**Helyzet-  
felmérés  
vs. helyzet-  
értékelés**

tásban (is) elterjedt SWOT elemzés kapcsán fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az a helyzetértékelés összefoglalását segítő módszertani eszköz, azaz nem váltja ki az adatalapú, objektív értékelés elvégzését.

A helyzetértékelés összeállítása általában 30–60 nap alatt megvalósítható. Egy jó és alapos helyzetértékelés – amennyiben még nem létezik – alkalmas lehet arra is, hogy az intézmény hosszú távon is alkalmazott adatgyűjtési és monitoring struktúrát építsen ki, hiszen az ehhez használt adatforrások, elemzési logikák átültethetők a rendszeres operatív működés keretei közé.

Helyzetértékelés során tipikus probléma, hogy a rendelkezésre álló vagy az érdekesnek tűnő adatokból indulunk ki, így nagyon könnyen kerülhetünk abba a helyzetbe, hogy jelentős munkával, nagy terjedelemben készítünk olyan elemzéseket, amelyeket aztán nem tudunk felhasználni a döntésekhez. Az elemzés tématerületeit, mélységeit minden esetben célhoz kötötten, az elkészítendő elemzés felhasználási célja alapján kell meghatározni.

### 9.3. ábra: Példa oktatási alaptevékenység helyzetértékelési témaköreire

#### Oktatás

- **Erősségek és gyengeségek:** Összefoglaló értékelés az egyetem képzési tevékenységéről
- **Felsőoktatási megatrendek:** Az egyetem képzési tevékenységét kihívás elé állító legfontosabb felsőoktatás-iparági/társadalmi/gazdasági trendek, jelenségek
- **Az egyetem képzési súlya, jelentősége:** Országos képzési struktúra és súly alakulása időszoron az egyetem képzési területein
- **Szakok helyzete:** hallgatói vonzerő, képzési és kibocsátási részesedés legfontosabb trendjei
- **Nemzetközi láthatóság:** Nemzetközi képzési tevékenység trendjei, piaci helyzet
- **Hallgatói összetétel:** Hallgatók térségi, társadalmi megoszlása, háttere
- **Képzési kapacitások:** Oktatói kapacitások, óraterhelés, kapacitáskihasználtság adatai

Forrás: IFUA Horváth

#### 9.3.3. Stratégiai premisszák, küldetés és jövőkép meghatározása

A helyzetértékelésből, különösen annak intézményi hatókörön kívüli aspektusaiból, külső és belső érdekeltek elvárásaiból, iparági trendekből adódhatnak olyan stratégiai dilemmák, adottságok, amelyek behatárolják a küldetést és a jövőképet is. Opcionális munkafázisként megfontolandó, hogy az intézményépítés, -fejlesztés alapkérdéseiben meghatározásra kerüljenek olyan stratégiai hangsúlyok, ame-

lyek kereteket biztosítanak a részletes tervezéshez. Előfordulhat, hogy az intézmény fenntartója határoz meg olyan irányokat, amelyeket premisszaként érdemes megvitatni, illetve figyelembe venni. Példák az intézményi küldetés, jövőképet behatóról stratégiai alapkérdésekre, dilemmákra: Volumen és/vagy minőség növelése a cél a hallgatók beiskolázása tekintetében? Nemzetközi és/vagy hazai piacon tervezhetünk-e fejlődést? Nyithatunk-e új alaptervékenység irányába (pl. szakképzés)? Milyen mértékben és módon akarunk igazodni a változó generációs igényekhez, adottságokhoz? Célként kell kezelnünk a felsőoktatási rangsorokban elért helyezést, vagy figyelmen kívül hagyhatjuk?

A stratégiai premisszák megvitatásához első lépésként célszerű a legfontosabb dilemmahelyzeteket azonosítani, ezt követően a lehetséges döntési alternatívákat, opciókat részletesen kifejteni, majd pedig a stratégiaalkotásban közreműködők körében megvitatni és a választott stratégiai irányban konszenzusra jutni. A stratégiai dilemmák küldetés megelőző megvitatása opcionális elem a folyamatban; ha nem merülnek fel éles kérdések, úgy kezelhetők a küldetés, jövőkép, cél-meghatározás fázisokban is.

**9.4. ábra: Példák stratégiai keretekre**

Stratégiai kulcskérdések	Lehetséges stratégiai irányok			
<b>Alaptervékenységek fókusz</b>	Magas minőség, kisebb mennyiség árán is	Magas mennyiség, akár minőségi kompromisszumok árán is	Mennyiségi és minőségi szempontok együttes, azonos súlyú érvényesítése	
<b>Oktatás fejlesztésének megközelítése</b>	Tradicionális egyetemi szerep/megközelítés megtartása van a fókuszban	Bevált megoldások, trendek követése a tradíciók elsődleges fókuszban tartása mellett	Innováció, proaktivitás kiemelt jelentőségű a tradíciók megőrzése mellett	Egyetemi szerep újraelterelése elkerülhetetlen
<b>Innovációs tevékenység megközelítése</b>	Lehetőség-vérezeltemen működtetett és fejlesztett feladatrendszer	Meghatározott (releváns) tématerületeken kiemelt prioritású feladatrendszer	Prioritásként kezelt, missziós célkitűzés, amelyet az „egyetem DNS-ébe kell beépíteni”	
<b>Modellváltásból adódó szervezeti és működés-fejlesztési lehetőségek kiaknázása</b>	A fontosabb változások megtörténtek, nem stratégiai prioritás	A kiszámíthatóságot szem előtt tartva, további „fontolva haladás” szükséges	A szervezet/működés kritikus területeire kiterjedő, egyidejű, jelentős működésfejlesztésre van szükség	Haladéktalanul el kell hagynunk az államháztartási műlthoz kapcsolódó, hatékonyabban is kielvezhető szervezeti/működési gyakorlatokat

Forrás: IFUA Horváth

A stratégiaalkotás érdemben a felsőoktatási intézmény küldetésnyilatkozatának megformálásával veszi kezdetét. A küldetésnyilatkozat egy egyszerű kérdést állít a középpontba: mely területeken gondolja úgy egy szervezet, hogy bármilyen dolga van, illetve mikor tekinti magát sikeresnek? A küldetés kifejezi a szervezet rendeltetését, alapvető szerepét, valamint azt, hogy milyen értékek figyelembevételével működik. A küldetésnyilatkozat a szervezet érdekeltjeinek egyfajta megegyezése, kompromisszuma, hogy az egyetem mely oktatási, kutatási, illetve harmadik missziós területekre terjeszti ki tevékenységét, és melyeken mit is tekint a siker mércéjének. A küldetésnyilatkozat megformálása során három kiindulópontot érdemes szem előtt tartani:

- Mik az egyetem fő – oktatási, kutatási, harmadik missziós – tevékenységi területein a belső és külső érdekeltek elvárásai? Az egyetemi polgárok rendkívül határozott elvárásokkal rendelkeznek egy felsőoktatási intézmény jövőjével kapcsolatban, hasonlóan a térségi, regionális, nemzeti vagy nemzetközi business vagy non-business jellegű partnerekhez. Indokolt ezen elvárások számbavétele, explicitté tétele a stratégia fejlesztését megelőzően.
- Fontos átgondolni a felsőoktatási intézménynek a szervezeti életciklusban elfoglalt helyzetét. A szervezeti életciklusmodellek rámutatnak, hogy egy szervezet fejlődése, működése különböző fázisaiban más és más jellegzetességekkel, más és más kihívásokkal küzd, amelyeket nem feltétlenül lehet összehasonlítani. Egy újonnan létrejött szervezet például értékteremtésének fókuszát, gazdálkodási tevékenységeit, erőforrás-ellátottságát stb. igyekszik biztosítani, nem pedig a nemzetközi kiválóságot állítja középpontba. Természetesen más a helyzet egy már 100 éves, rendkívül kiterjedt hozzáértésekkel és erőforrásokkal bíró egyetem esetében.
- Végül indokolt számításba venni, hogy melyek az egyetem fő – oktatási, kutatási, harmadik missziós – tevékenységi területein az intézmény kiválóságai, ha úgy tetszik, erősségei. Léteznek egy-egy személyhez köthető kiválóságok, egy-egy szervezeti egységhez (karhoz, intézethez, igazgatósághoz stb.) és léteznek szakmai/képzési területhez, funkcióhoz vagy a szervezet egészéhez köthető kiválóságok. Minél komplexebb egy kiválóság, annál inkább jelentheti a szervezeti stratégia kiindulópontját, az egyetem sikerességének alapját.

A küldetésnyilatkozat szerepét talán úgy lehet a leginkább érzékelteni, hogy céltáblaként szolgál. Céltáblaként, amelyen a stratégia fog elhelyezni célokat, a teljesítménymenedzsment-rendszer pedig célértékeket. Céltábla nélkül a célok sehova sem tartó felvetésekké, a teljesítménymenedzsment rendszer pedig céltalan rutinná fokozódik le.

## **Jövőkép**

A jövőkép a választott stratégiai időtáv végére elérendő célállapotot tűzi ki, amely felé a szervezet halad a rövidebb távú célok megvalósítása révén. A küldetés ebből adódóan egy statikusabb önkép, a jövőkép pedig egy dinamikusabb célállapot kifejeződése. A technikai és szemantikai különbségeken túl a küldetés és a jövőkép megvitatása, meghatározása a stratégiaalkotási folyamat kiemelten fontos, kritikus fázisa. Ebben a folyamatban jönnek felszínre a stratégiaalkotásban részt vevő szereplők közötti legfontosabb és legmélyebb értelmezési konfliktusok, ebben a fázisban értik meg a szereplők egymás

eltérő intézményképeit, és ebben a fázisban jön létre a helyzetértékeléssel megtámogatott vezetői körben az a konszenzus, amely lehetővé teszi, hogy a későbbi fázisban koherens módon tudjanak célokat meghatározni. A küldetés és a jövőkép megfogalmazása tipikusan egy facilitált, személyes workshop keretében történik. Nem szükségszerűen jön létre helyben a szövegszerű megfogalmazás, de a küldetés és a jövőkép alkotóelemeiben, alapgondolataiban helyben kialakítható az egyetértés. A stratégiaalkotási folyamat során a megfogalmazás még természetesen módosulhat, finomabbá válhat, illetve a belső véleményezési folyamatok mentén is kiegészülhet további elemekkel. A küldetés és a jövőkép tipikusan nem hosszú szöveges műfaj. A jövőképnek egyértelműen megítélhető, mérhető célállapotot/célállapotokat kell kifejeznie.

A küldetés és a jövőkép a stratégiaalkotási folyamat első olyan köztes eredménytermékei, amelyek (akár a helyzetértékelés kivonatával és a stratégiai premisszákkal együtt) alkalmasak a különböző belső és külső érintettek véleményezésére, validációjára. A stratégiai célok meghatározását megelőzően megfontolandó a fenntartóval, illetve, ha nem részesei a folyamatnak, akkor a belső divíziókkal (karokkal) is egyeztetni ezek tartalmát.

#### **9.3.4. Stratégiai célok meghatározása**

A stratégiai célok a jövőkép eléréséhez szükséges célkitűzések, amelyek egymással is logikai koherenciában vannak, egymást erősítik, és amelyek teljesülése mérhető, egzakt módon megítélhető. A célok közös meghatározása, megvitatása szintén kritikus jelentőségű a vezetői csapat fejlesztése, megerősítése és a későbbi végrehajtási képesség szempontjából. A folyamatban részt vevők pontosan értik, hogy melyik cél milyen indoklással, háttérrel, szándékkal került meghatározásra. Tudni fogják, hogy milyen célok, milyen törekvések nem kerültek elfogadásra. Érteni fogják a hangsúlyokat, a megfogalmazásokat, az alkalmazott igéket és jelzős szerkezeteket. És az alkotófolyamat során egy-egy témakör kapcsán megismerik egymás gondolatait, megközelítéseit, érveit és nézőpontjait. Egy hatékonyan szervezett folyamatban a stratégiát a célmeghatározási workshop(ok)on alkotják meg a vezetők, a lényeg a személyes jelenlét, a közös együttgondolkodásban van.

A stratégiaalkotó workshopokon óhatatlanul felmerülnek olyan szándékok, amelyek nem célként, hanem majd akcióként épülnek be a stratégiába, ezért ez a munkafázis gyakran inputokat is szolgáltat az akciótervezéshez is. A cél vagy akció definíciós kérdést érdemes és indokolt előre tisztázni a tervezetben részt vevő érintetti körben.

## 9.5. ábra: Cél vagy akció? Lehetséges értelmezési példák

Mi az akció, és miért fontos?



Egy akció olyan konkrét, célzott tevékenység vagy kezdeményezés, amelyet a szervezet végrehajt, hogy egy adott stratégiai célt elérjen. Az akciók "hidat" képeznek a stratégiai tervek és a gyakorlati megvalósítás között.

Mire kell figyelni az akciók meghatározásakor?



- Kapcsolódjon a stratégiai célhoz
- Legyen konkrét és mérhető
- Legyen realiztikus
- Rugalmas, szükség esetén módosítható

Cél vagy akció? – Példák bemutatása

	Cél	Akció
"Csökkentsük a lemorzsolódást "	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"A devizás bevételek növelése "	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Folyamatköltségszámítás szakokra "	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
"Új campus nyitása Kínában "	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
"Nemzetközi kutatások erősítése "	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Pályázati szolgáltatóközpont létrehozása "	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
"Kutatási bónuszrendszer kidolgozása"	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
"Az interdiszciplináris kooperáció erősítése "	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Javuljunk több területen is "	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„ Legyünk versenyképesebbek "	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„ A digitalizáció fontos "	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forrás: IFUA Horváth

### Egy lehetséges keretrendszer: a Balanced Scorecard

A célok meghatározásához célszerű valamilyen tervezési keretrendszert alkalmazni. Tapasztalataink szerint a Balanced Scorecard (BSC) keretrendszer jól alkalmazható a felsőoktatás környezetében, hiszen ez végigvezeti az intézményt az alapképességek/kompetenciák/kapacitások fejlesztésén, majd az ezekre épített működési folyamatok fejlesztésén, a működési folyamatokban érintett belső és külső érintettek elvárásain, valamint az alaptevékenységekre vonatkozó legfontosabb célkitűzéseken, illetve a működéshez kapcsolódó pénzügyi-gazdálkodási célokon. A BSC keretrendszer biztosítja, hogy ne maradjon „vakfolt” a célmeghatározás során az intézményi működés kulcsterületein, illetve, hogy a stratégia kellő figyelmet szenteljen az oktatás-kutatás alapfeladatain túli intézményműködési dimenzióknak.

A stratégiaalkotás nem a teljességéről, hanem a hangsúlyokról és a fókuszokról szól. Fontos, hogy az intézmény reális, menedzselhető mennyiségű célkitűzést határozzon meg, és hogy egyértelmű irányokat jelöljön ki. Segíthet a prioritizálásban, ha a célok meghatározásakor kizárólag a fejlesztendő, a normál működésen túl érdemi beavatkozást igénylő területekre fókuszálunk a „business as usual” alapon történő működés és fejlesztés helyett.

A stratégiai célok és azok rövid kifejtése szintén olyan eredménytermékei a stratégiaalkotási folyamatnak, amelyek a belső és külső érintetti körben validációt igényelhetnek. Az akciók meghatározása előtti munkafázisban célszerű a szervezetben, a fenntartónál vagy a külső partnerek körében véleményeztetni a célrendszer aktuális verzióját. A stratégiai célok tipikusan egy stratégiai céltérképben kerülnek összefoglalásra, amely egyszerű, áttekinthető vizuális összefoglalása a jövőképek és az ahhoz vezető céloknak. A céltérkép hatékony kommunikációs eszközként is funkcionálhat az érintetti körben. A 9.6.

### Céltérkép

ábra egy tudományegyetemi kar stratégiai céltérképét mutatja példaként.

9.6. ábra: Példa egy tudományegyetemi kar stratégiai céltérképére

Stratégiai térkép				
Alapvető célok	Magyar és idegen nyelvű képzési kínálat bővítése alap- és mesterképzésben, Gyógypedagógiai Doktori Iskola létrehozása, felnőttképzés további erősítése	Tudományos és innovációs teljesítmény növelése, nemzetközi láthatóságának és beágyazottságának erősítése	Alapfeladatokhoz és kompetenciákhoz kapcsolódó, társadalmi és piaci igényekre épülő, bevett termelő szakmai szolgáltatások megszervezése	Gyógypedagógiai tudás közvetítése, átadása az egyetem releváns képzéseivel, kutatási aktivitásaihoz
Érőforrások az értelemben szűkebben	Aktív működöttet, társadalmi-gazdasági-tudományos szereplők és a Kar számára egyaránt értéket teremtő partnerkapcsolatok	A társadalmi, gazdasági szereplők számára evidencia alapú, participatív szemléletre építő szolgáltatások nyújtása	A társadalmi, gazdasági szereplők számára evidencia alapú, participatív szemléletre építő szolgáltatások nyújtása	Képzésben közreműködő gyakorlati képzőhelyek elégedettségének, együttműködési hajlandóságának erősítése
Erőforrások az értelemben szűkebben	A gyógyszerészeket foglalkoztató érintettek elvárásainak folyamatos monitorozása, és erre reflektáló képzési, kutatási, és szolgáltatási kínálat működtetése	Munkatársi és hallgatói elégedettség növelése, kiemelten a feladathoz adekvát munkakörnyezet és az egyéni karriarcélokhoz is illeszthető munkaköri feladatrendszer kialakításával		
Gazdálkodás	A kar által ellátott és állam által elismert közfeladatok szektorsemlegesen magas finanszírozási szintjének elérése	A gazdálkodás eredményességére alapozva teljes egyetemi egzisztencia fenntartásához szükséges mértékű alapbér biztosítása a munkatársaknak (illetve a gyakorlatvezetők munkájának méltó elismerése)	A Kar által szabadon felhasználható saját bevételek növelése	A fenntarthatósági szempontok tudatos érvényesítésére építve a működési költségek csökkentése (vagy a költségnövekedés mérséklése)
Működési folyamatok	Minőségbiztosított, transzparens, költséghatékony, és szolgáltató szemléletű, és szolgáltató szemléletű, és szolgáltató szemléletű folyamatok fejlesztése és működtetése	Minden munkavállalóra kiterjedő, differenciált teljesítményértékelési rendszer és folyamat kialakítása	Piaci szolgáltatás, oktatás, gyakorlati képzés etikus szervezési modellben történő megvalósítása (klinika működési modell adaptációja)	Kari érdekeltséget erősítő gazdálkodási elvek és folyamatok kialakítása
Működési folyamatok	Egyenlő esélyű hozzáférés követelményének érvényesítése a folyamatok és az alaptevékenységek szintjén (kari és egyetemi szinten egyaránt)			Karon belüli és egységek közötti együttműködést erősítő folyamatok alkalmazása
Képességek és fejlődés	Alaptevékenység fejlesztéséhez kapcsolódó munkatársi készség és kompetenciafejlesztés megvalósítása, kiemelten idegennyelv, tudománymenedzsment, oktatásmódszertan, interkulturális kompetenciák, digitális kultúra, inklúziós szemléletmód)	Oktatói kapacitás bővítése, ennek köszönhetően az oktató-hallgató arány és az oktatási terhelési arány javítása	Infrastruktúra bővítése, kiemelten a piacépes szolgáltatásnyújtáshoz és képzési volumen növeléséhez kapcsolódóan	

Forrás: IFUA Horváth

### 9.3.5. Stratégiai mutatószámok és célértékek meghatározása

A célok elérésének objektív mérhetősége, számonkérhetősége kulcsfontosságú a stratégia menedzsmenteszközként történő alkalmazásában. A célok elérését objektíven és okozatható módon kifejező mutatószámok a stratégiai kulcsmutatók, más néven indikátorok. Egy indikátor több célhoz is kapcsolódhat, egy célhoz több indikátor is kapcsolódhat, de nem lehet cél indikátor nélkül. A célokhoz kapcsolódó mutatók és célértékek meghatározása szakmai előkészítést igényel. Pontos definíciókra, kalkulációs mechanizmusokra, bázisértékekre van szükség ahhoz, hogy az intézmény vezetése reális/ambiciózus célkitűzéseket tudjon megfogalmazni a stratégiaalkotás során.

A stratégiai (kulcs-) mutatók meghatározásakor praktikus, de fontos szempont, hogy tekintettel kell lennünk a mérhetőségre és a megbízhatóságra is. Olyan mutatót kell választanunk, amelynek mérése, előállítása költséghatékonyan megvalósítható, és amely rendszeres időközönként képes jelezni a cél irányába történő elmozdulást. Szintén fontos szempont, hogy korlátos számú, áttekinthető, nyomon követhető mennyiségben határozzunk meg mutatószámokat.

A stratégiai indikátorrendszerek tervezése a fentiek miatt kiemelt figyelmet és erőforrást igényel a folyamat során, tipikusan párhuzamosan halad a szintén idő-/erőforrás-igényes akciótervezési munkafá-

### Stratégiai kulcsmutatók



zissal, és a stratégiai tervezési program végére áll elő. Szerencsés, ha a stratégiai teljesítménymutatók és a célértékek meghatározása iteratív folyamatban, a későbbi felelősök bevonásával, vagy véleményük kikérésével történik meg, ugyanakkor ez nem szükségszerűen demokratikus műfaj, azaz a felsővezetés irányából, top-down logikában is meghatározhatók. Ebben az esetben is kiemelten fontos, hogy a megelőző időszak bázisértékeivel, trendjeivel tisztában legyen a döntéshozó.

A stratégiai mutatószámrendszernek kiemelt jelentősége van a stratégiai menedzsment-folyamatban, hiszen ez lesz a monitoring folyamat alapja, illetve szorosan kapcsolódni fog a stratégia megvalósítását biztosító szervezeti és egyéni teljesítménymenedzsment-rendszerekhez. Ezért kiemelten fontos, hogy mutatók meghatározásakor figyelembe vegyünk és szükség esetén kiegyensúlyozzuk azt a hatást/magatartást, amelyet egy-egy mutató használata „káros mellékhatásként” okoz a szervezetben.

### **9.3.6. Stratégiai akciók tervezése**

A stratégiai akciók olyan proaktív erőfeszítések, amelyeket a stratégiai célok elérése érdekében vállal fel a szervezet. Egy akció több célhoz is kapcsolódhat, illetve egy célhoz több akció is tartozhat. Cél nem lehet akció nélkül. Az akció nem folyamatos, „business as usual” tevékenység, hanem meghatározott ideig szükséges feladatrendszer, amelynek felelőse, közreműködői, határideje, tevékenységei, erőforrásigényei definiáltak. Az akciók tervezése tipikusan magas szintű programtervezést jelent, nem projektterv mélységű lebontást.

A stratégiai akciók tervezésének hatékony módja, ha azokat a meghatározott célokhoz kapcsolódóan, a stratégiaalkotásban érintett csapat közösen végzi el. Megfelelő előkészítés mellett egy-két nap akciótervező workshop alapján összegyűjthetők, illetve konszolidálhatók a legfontosabb akciójavaslatok, amelyek aztán részleteikben kifejthetők. Az akciók részletes tervezésekor ideális megoldás, ha a megvalósításért jövőben felelősséget vállaló szereplő tartja kézben és végzi el az egységes tervezési struktúra szerinti lebontást a szükséges kollégák bevonásával. Fontos a későbbi felelősségvállalás és hatékony megvalósítás érdekében, hogy a felelős ne valaki más által megtervezett akciót hajtson végre. A kidolgozott akcióterveket érdemes és indokolt a stratégiaalkotást végző munkacsoport számára bemutatni és a stratégia részeként jóváhagyni. Az akciótervezés összességében idő- és energiagigényes munkafázis, tipikusan 1–1,5 hónap időtartamot is jelenthet a folyamatban.



## 9.7. ábra: Példa stratégiai akció tervezésének dimenzióira

Kód		Stratégiai akció neve					
Akció célja, várt eredmények		Akció leírása		Stratégiai cél			
Az akció célja és várható eredményei, amelyek támogatják a stratégia megvalósítását		A tervezett akció rövid leírása és főbb feladatai		Kapcsolódó stratégiai cél neve, azonosítója			
Felelősök		Beruházási igény	Erőforrásigény	Várható hatás	Kezdő és végdátum		
> Projektvezető > Egyéb felelősök		Becsült CAPEX és OPEX szükséglet (magas szinten)	Projekttagok (vagy funkciók) és várható kapacitásigényük (magas szint)	Az akció várható üzleti hatása (pl. árbevételnövekedés mértéke)	2025.xx.xx. – 202x. xx.xx.		
Akció lebontása							
Feladat		Felelős	Kezdési idő	Befejezési határidő	Résztevők	Erőforrásigény	Eredmény
1. Akció megvalósításához szükséges feladatok felsorolása		Adott feladat megvalósításának felelőse	Feladat kezdési időpontja	Feladat befejezésének határideje	Adott feladat végrehajtásában résztvevő szervezeti egységek, személyek	Feladat végrehajtásához szükséges emberi és beruházási igény	Feladat eredményeként előállt eredménytermék
2.							
3.							
4.							

Forrás: IFUA Horváth

### 9.3.7. Stratégiai menedzsment megtervezése és megvalósítása

A stratégiaalkotási folyamat vége a stratégia megvalósításának a kezdete, amelynek sikere, lendülete, hatékonysága attól függ, hogy hogyan tudjuk a szervezet mindennapi életének meghatározó mechanizmusaiba illeszteni a stratégiai akciók végrehajtását. Az Intézményfejlesztési Tervek készítésének több évtizedes gyakorlata miatt a magyar felsőoktatási intézményekben tipikusan nem épültek ki a stratégiai menedzsment-eszköztárak, működési rutinok, ezért érdemes kiemelt figyelmet, tudatos kultúrafejlesztést fordítani erre a fázisra.

A stratégia megalkotásának és utóéletének kommunikációja kiemelten fontos. A stratégiaalkotási folyamat önmagában is egy belső és külső kommunikációt igénylő program, amelyről folyamatos, érdemi, tartalmi tájékoztatás adható az egyetemi polgároknak és a partnereknek. A stratégiai menedzsment-ciklus folyamatához illeszkedve szintén kialakítható az a belső kommunikációs gyakorlat, amely a szervezeti kultúrában meghonosítja a stratégia létezését, tudatosítja a közös elrendő célkitűzéseket, átélhetővé teszi az elért eredményeket.

A meglévő működésbe illesztés kritikus jelentőséggel bír. Kiegyensúlyozott eszközök és gyakorlat hiányában különösen fontos, hogy az akciók megvalósítását beleillesszük a szervezet ismert működési rutinjaiba. Ennek legfontosabb kulcselemei:

- A stratégiai akciók erőforrásainak, költségeinek tervezése kerüljön be a költségvetés/éves pénzügyi tervezés módszertanába és folyamataiba. Az adott évben esedékes, releváns akciók megvalósításának költsége legyen determináció, illetve, adott esetben, legyen része egy központi kezelésű stratégiai alapnak.

**Stratégia kommunikációja**

**Stratégia beépítése a tervezési és nyomonkövetési folyamatokba**

- A stratégiai célokat, akciókat és mutatószámokat hangolják össze az intézmény adott időszakra vonatkozó teljesítmény-menedzsment-rendszerével. A szervezeti és az egyéni célkitűzések, a vezetői teljesítménymegállapodás tartalmában jelenjenek meg a stratégiai célok, illetve a stratégiai akciók megvalósításában történő részvétel. Az intézmény teljesítmény-ösztönzési rendszerében közvetett vagy közvetlen módon is megjelenhet a stratégiai célok elérésének jutalmazása.
- Az intézmények állami, pályázati forrásszerzési mechanizmusai, jelentős projektek tervezésének legyen része a stratégiai célokhoz, akciókhoz illeszkedés vizsgálata, illetve ennek prioritizálása.
- Az irányítás koordinációs mechanizmusai szintén szükséges beépíteni a stratégiai menedzsment folyamatait. Felsővezetői értekezleten havi riportokkal, félévente átfogó előrehaladási jelentéssel, évente legalább egy teljes nap időtartamban szükséges értékelni a stratégia megvalósítását, szükség szerinti módosítását a megfelelő előkészítés mellett.

**A stratégia  
vezetési és  
koordinációs  
szerepe**

A stratégia megvalósításának koordinálása, az akciók nyomon követése és támogatása, a megvalósítás folyamatos monitoringja, a teljesítménymutatók riportálása, a felelősök és a közreműködők szakmai és módszertani támogatása olyan tevékenységeket jelentenek, amelyeket egy stratégiai menedzsmentért felelős szervezeti egység feladatrendszerében érdemes működtetni. A stratégiai menedzsment kétféle funkciót szolgál: a vezetési funkció abban tud segíteni, hogy (1a) segítségével meg lehet mutatni a szervezet tagjainak, hogy munkájuk hogyan járul hozzá nagyszerű dolgok megszületéséhez, illetve (1b) meg lehet teremteni az ösztönzést a szervezeti célok szisztematikus teljesítéséhez. A koordinációs funkció (2) jelentősége és eredménye, hogy világossá teszi az egyes szervezeti egységeknek, hogy mit kell tenniük annak érdekében, hogy az egyetem küldetése, stratégiai céljai érvényesüljenek, illetve elérésre kerüljenek.

**Stratégiai  
menedzsment  
megvalósítása  
különböző  
méretű  
szervezetekben**

A stratégiai menedzsment-funkció működtetésére többféle releváns szervezési megoldás is kialakítható. Abban a szervezeti méretben, ahol a menedzsment vezetési szempontból belátható méretet jelent, ott menedzselhető a stratégia végrehajtása az egyes szereplők felelősségének nevesítésével, a projektervezés érvényesítésével, rendszeres beszámolási kötelezettség fenntartásával (a visszacsatolás egyszerű megoldás mentén valósul meg, a szereplők interaktívan beépítik munkájukba a stratégiai feladatokat). Amennyiben a szervezeti méret/komplexitás már nem teszi lehetővé a stratégia operatív és interaktív végrehajtását, úgy teljesítmény-menedzsment-rendszer alkalma-

zása indokolt. A teljesítménymenedzsment megoldásai célstruktúrát feltételeznek, amelyek mentén mutatók kerülnek meghatározásra. A stratégia előrehaladásának menedzselése így a mutatószámok előrehaladása mentén történik. Ehhez azonban lényeges, hogy vizsgáljuk, az egyes stratégiai célokhoz mely szervezeti egységnek kell hozzájárulniuk és hogyan. E mentén szintén lényeges, hogy a mutatók célértékeinek teljesítését felosszuk az érintett szervezeti egységek között. Szintén lényeges feladatként jelentkezik ebben az esetben a szervezeti egységszintű monitorozás és visszacsatolás, valamint a stratégia ösztönzési funkcióinak kiépítése.

Ösztönzési elemként a felsőoktatásban több (alternatív) mechanizmus is felhasználható: 1) a stratégiai célok (célmutatók) teljesítésével a szervezeti egységek fejlesztési forrásokhoz férnek hozzá (pályázatok beadásának feltételül jelentkezik, vagy fejlesztések kezdeményezése a stratégiai célok teljesítése mentén lehetséges); 2) a szervezeti egységek finanszírozását közvetlen módon befolyásolja a stratégiai célokhoz történő hozzájárulás (a személyi, a dologi, illetve az eszközfinanszírozást közvetlen módon befolyásolja a vállalt és teljesített előrehaladás mértéke); 3) vezetők teljesítményértékelésébe beépítésre kerül a releváns stratégiai célok mentén történő előrehaladás értékelése.

**A stratégia  
ösztönzési  
szerepe**

#### **9.4. További ajánlott olvasmányok**

- Barakonyi K. (2009). Felsőoktatási stratégiaalkotás és kormányzás. In Drótos György & Kováts Gergely (Szerk.), *Felsőoktatás-menedzsment* (o. 87–108). Aula. <https://mek.oszk.hu/09200/09232/09232.pdf>
- Báangi-Magyar, A., Farkas, K., Horváth, T., & Kiss, L. (Szerk.). (é. n.). *AVIR Kézikönyv. Stratégiaalkotás, VIR, stratégiai mutató, adattár, felsőoktatási menedzsment*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/AVIR\\_kezikonyv/AVIR\\_kezikonyv\\_Teljes.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR_kezikonyv/AVIR_kezikonyv_Teljes.pdf)
- Csóti D., Drótos G., Kaló R., Kádár-Csoboth P., Kováts G., Porubcsánszki K., & Tarcsai A. (2011). *Felsőoktatási stratégiai módszertani kézikönyv: Stratégiai menedzsment: helyzetelemzés, stratégiai irányok és célok kijelölése, stratégiai lebontása, stratégia nyomonkövetése* (Mészáros Á., Szerk.). OFI. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/felsooktatasi\\_strategiai\\_modszertani\\_kezikonyv.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/felsooktatasi_strategiai_modszertani_kezikonyv.pdf)
- Drótos G. (2010). Felsőoktatási intézmények stratégiaalkotása és teljesítménymenedzsmentje. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 13–24.

- Harangozó T., & Tirnitz T. (2010). Ágazati és egyetemi teljesítmény-menedzsment egy osztrák egyetemen. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 67–98.
- Milicz Á. (2010). Stratégiai menedzsment és Balanced Scorecard rendszer az Edinburgh-i Egyetemen. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 25–42.

# 10. TELJESÍTMÉNY- MENEDZSMENT

VILMÁNYI MÁRTON

E fejezet célja, hogy kiindulópontokat szolgáltatson a felsőoktatási intézmények és a felsőoktatási intézményekben dolgozó munkatársak teljesítményének megítéléséhez, menedzseléséhez. Ebben a fejezetben abból indulunk ki, hogy a missziók számának növekedésével, valamint a gazdálkodási autonómia fokozódásával a felsőoktatási intézmények, mint szervezetek rendkívül komplex feladatokkal találták szembe magukat, amelyek menedzselése mind a szervezeti, mind a munkavállalói teljesítmény menedzselését igénylik. A teljesítménymenedzsmen-tet a teljesítmény modellezéseként, mérés-ként, értékeléseként, és visszacsatolásaként képzeljük el, hangsúlyt fektetve mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítmény menedzselésekor felmerülő elvi kérdésekre. Fejezetünkben értelmezzük a teljesítménymenedzsmen-t alkalmazások bevezetésekor hangsúlyos kérdéseket, kritikus lépéseket.

A felsőoktatási intézményekben a teljesítménymenedzsmen-t értelmezése az Új Közzszolgálati Menedzsmen-t (New Public Management) gondolati irányzatából származik és az 1980-as évektől egyre nagyobb figyelem övezi. Ahogyan az inkrementális növekedésről a hangsúly áthelyeződött az output orientált fejlődés felé (ter Bogt – Scapens 2012), a felsőoktatási intézmények (és fenntartóik) figyelme fokozottan irányult olyan eszközök, megoldások felé, amelyek képesek voltak az outputok megragadására, az intézményektől elvárt, rendkívül komplex kimenetek életre hívásának egyidejű menedzselésére. Az Új Közzszolgálati Menedzsmen-t a gazdasági racionalitásra, a teljesítmény fokozására fekteti a hangsúlyt a privát szektor által fejlesztett eszközök, módszerek kiaknázásával, testre szabásával (Esposito et al. 2013). Ezek felhasználásával az újabb és újabb felsőoktatási tevékenységi területeken igény támadt egyrészt nem csupán egyéni, hanem szervezeti tudás felhalmozására és menedzselésére, másrészt munkatársak erőfeszítéseinek célzott fókuszálására adott területeken végzett feladatok magasabb színvonalú, vagy hatékonyabb ellátása érdekében. A teljesítménymenedzsmen-tet a felsőoktatási intézmények azért alkalmazzák, hogy hatékonyan tudják közvetíteni az egyes érintettek (stakeholder-ek) részéről jelentkező elvárásokat a különféle aka-

**A teljesítmény-  
menedzsmen-t  
hátttere**

## **A teljesítmény- menedzsment kettős megítélése**

démiai és adminisztratív egységei, vezetői és munkatársai, akár a szervezet legalsó szintjei felé. A teljesítménymenedzsment kiváló eszköz, egyben lélektelen romboló vírus egyszerre. A teljesítmény származtatását, területeit, a mérő és értékelő megoldásokat körültekintően megválasztva nagyszerű visszajelző eszköz a vezetők és a munkatársak számára, mely ösztönzést és motivációt nyújt a mindennapokban. Nem megfelelő körültekintés mellett ugyanakkor a munkatársakat önérdékkövető, motiválatlan szereplőkké képes változtatni, akik boldogulásukat az értékelő táblák teljesítésén túl az intézmény falain kívül keresik. A teljesítménymenedzsment kiváló eszköz, de Goodhard törvényét idézve, „amikor egy mérőeszköz céllá válik, megszűnik jó eszköz lenni” (idézi Strathern 1997).

## **10.1. Munkavállalói teljesítmény értékelése a felsőoktatási intézményben**

### **A teljesítmény- értékelés aktualitása**

A munkavállalói teljesítmény megítélése, menedzselése, bár folyamatosan jelenlévő törekvés volt a hazai felsőoktatási menedzsment során, igazán előtérbe a 2019–2022 között modellváltásként leírt folyamat eredményeként került. A folyamat eredményeként a modellváltó intézmények Közfeladatot Ellátó Közérdekű Vagyonkezelő Alapítványok (KEKVA) tulajdonába kerültek, míg finanszírozásuk hatéves időtávra megkötött közfeladat-finanszírozási szerződésben valósult meg. A finanszírozás alapjául szolgáló indikátorok célértékei teljesülésének menedzselése az intézmények elemi érdekévé vált. Minthogy az indikátorok között számos olyan is megjelent, melyek teljesülését az intézményi menedzsment csak alacsony hatásfokkal tudta menedzselni, rendkívüli módon megnőtt azoknak a jelentősége, melyekre hatást gyakorolhatott (Kádár-Csoboth – Kovács 2023). Ez utóbbi indikátorok munkavállalói szintre történő lebontása, ezekhez rendelt ösztönző rendszerek kialakítása pillanatok alatt kialakult a hazai felsőoktatásban, életre hívva jó gyakorlatokat éppúgy, mint tanulságos kudarokat. A továbbiakban teljesítményértékelési rendszerek felsőoktatási bevezetésének kritikus kérdéseit részletezzük.

### **A munkavállalói teljesítmény fogalma**

Kiindulóképpen érdemes tisztázni a munkavállalói teljesítmény fogalmát, amely alatt a munkavállalói kompetenciák hasznosulását értjük a munkavégzés során (Takács 2000). A teljesítményértékelés pedig munkavállalói teljesítmény mérését, értékelését, visszacsatolását, és ösztönzését komplexül szolgáló rendszerszerű megoldás (Karoliny – Poór 2010). Teljesítményértékelési rendszer bevezetése akkor indokolt, ha a vezetők az általuk használt teljesítményfogalmat már nem tudják nap mint nap interaktívan, közösen fejleszteni, mene-

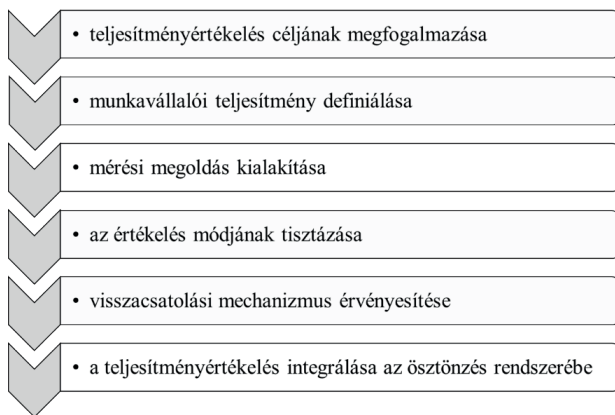
### **Teljesítmény- értékelés bevezetésének indokoltsága**

dzselni. Ugyanakkor nem helyettesíti a vezetői munkát, a vezetői motivációt, a feladatszervezést, a vezető által végzendő tervezési, szervezési, vezetési és ellenőrzési feladatok körét. A teljesítményértékelési rendszer egyszerűen csak munkakörök szerint egységesíti a munkavállalóktól elvárt teljesítményt és az erre való ösztönzés érdekében minimálisan alkalmazandó vezetői eszközöket.

Egy 5-10 fős szervezet esetében, ahol a munkatársak nap mint nap többször is találkoznak, pontosan tudja minden személy, hogy mi a fontos, és mi a kevésbé lényeges, hogy mire kell figyelni és mi az, ami várhat a munkavégzés során. A mindennapi tapasztalatokat a szervezet tagjai interaktívan kicserélik egymással, egyúttal pedig a közös gondolkodás eredményeit is megvitathatják egymással. Egy ilyen közegben egy formalizált menedzsmentmegoldás valószínűleg több kárt okozna, mint hasznot, hiszen formális, menedzselendő folyamatot épít ott, ahol mindez a napi interakció mentén magától is lebonyolódik. Ahogy nő a szervezet mérete, úgy a szereplők már egyre kevésbé képesek kicserélni a teljesítményről alkotott elképzelésüket. Ki ne látott volna felsőoktatási intézmények szereplői között olyan vitát, amelynek a központi gondolata a következők körül forog: „a Mi teljesítményünk kiváló, nézd meg a számokat, vagy a visszajelzéseket, bezzeg a Ti teljesítményetek alacsony”. Abban az esetben, ha sok szervezeti egység/csoport állítja ugyanezt, gyanakodjunk a teljesítményértékelés kiépítésének szükségességére. Valószínűleg a problémát a teljesítmény egységes megfogalmazásának, mérésének, értékelésének hiánya okozza, így mindenki azt saját értékrendjéből kiindulóan értelmezi. Az ilyen vitákban kezdetben mindenkinek igaza van.

Teljesítményértékelési rendszer részeit, a teljesítményértékelés kidolgozásának tartalmi lépéseit a 10.1. ábra összegzi.

#### 10.1. ábra: Teljesítményértékelési rendszer kidolgozásának tartalmi lépései



Forrás: Melo et al. (2010) nyomán saját szerkesztés

### **10.1.1. Teljesítményértékelés céljának meghatározása**

Egy teljesítményértékelési rendszer számtalan céllal kelhet életre. Célként szolgálhat szervezeti konfliktus megoldása, információ szolgáltatása munkaügyi döntések meghozatalához, eszközként jelenhet meg szervezeti célok interaktív kommunikációja, az egyéni és szervezeti cselekvés összehangolása során, ösztönzési eszközül szolgálhat, valamint inputot nyújthat a munkaerőfejlesztés megvalósítása során (Kürtösi – Vilmányi 2023). Természetesen egyszerre több cél párhuzamos érvényesítése gyakorta előfordul. A különböző célok ugyanakkor eltérő megközelítésű és mélységű teljesítményértékelési rendszer kiépítését igénylik. Az egymásnak ellentmondó célok pedig fenntarthatatlan teljesítményértékelést eredményeznek.

A szervezeti konfliktusok feloldása például leggyakrabban az egyes munkakörök teljesítmény fogalmának körültekintő meghatározását igénylik, azaz annak megfogalmazását, hogy mi is számít az egyes munkakörökben teljesítménynek. Ez esetben a mérés-értékelés többnyire elnagyolt megoldásként jelenik meg. Ezzel szemben a szervezeti célok prioritásának érvényesítése a munkavégzés során jól definiált adatbázisokon alapuló mérést, egyértelműen definiált, szubjektivitástól lehetőleg mentes értékelést, az ösztönzéssel összekapcsolat teljesítményértékelést igényel. Hasonlóképpen egymással nehezen kombinálható célt jelent a munkatársak fejlesztése és a munkatársak jutalmazása. Ez előbbi elsősorban a jövőt befolyásoló jellemzők értékelő célzatú őszinte feldolgozását igényli, míg az utóbbi elsősorban a múltbeli események egyértelmű és szisztematikus mérését és értékelését.

#### **TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉSI CÉLOK MEGHATÁROZÁSA**

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar teljesítményértékelési rendszerének céljait 2022-ben a következőképpen fogalmazta meg (Lénárd et al. 2022: 186–187): „A teljesítményértékelő rendszer kidolgozásának új lendületet az ELTE minőségfejlesztési stratégiája adott, amely dokumentum fő célként fogalmazza meg az egyetemi rangsorokban való előrelépést, mivel a különféle egyetemi rangsorok mindegyike minőségi szempontok alapján készül [...]. Célravezetőnek tűnik, hogy ezen elveket az oktatók értékelésébe, valamint önértékelési mechanizmusába beépítsük, hosszabb távon rangsorbeli előrelépést, rövidebb távon az oktatói munka viszonylagosan gyors minőségi fejlesztését várjuk ezektől a rendszerektől. Egyrészt a rangsorbeli előrelépés következményeként, másrészt már rövidebb távon a rekrutáció folyamatában közvetett célként megfogalmazódik a hallgatói elégedettség növelése, illetve a felvételi arányszámok emelkedése. A kari értékelési rendszer kidolgozásának nem célja az elégtelen oktatói teljesítmény azonnali szankcionálása, illetve teljesítménybeli mutatók alapján rangsor felállítása a kari oktatók és dolgozók között. Természetes, hogy az alacsony szintű oktatói teljesítményeknek ki kell tűnniük egy jól működő értékelési rendszer alkalmazásának következményeként, azonban szankciók helyett az önfejlesztés lehetőségét



kell kínálnunk ezen munkatársaknak. Rendkívül fontos, hogy az elsődleges cél nem valamilyen munkajogi lépés, illetve javadalmazási kategóriák megállapítása, hanem azon minőségi mutatók fejlesztése, melyek később teszik lehetővé az anyagi jutalmazás, ellentételezés különféle formáit, a kiválóság honorálásának egyéb lehetőségét (például a kari, egyetemi, állami kitüntetések, egyéb elismerések odaítélését)."

A fenti leírásból jól látható, hogy a kar célja az egyetemi rangsorokban történő előrelépés, valamint a hallgatói elégedettség fokozása (ezen keresztül a felvételi eredményesség növelése), ennek érdekében pedig a munkatársak részére fejlesztő jellegű visszacsatolások nyújtása. A kar célként definiálta a teljesítményértékelés felhasználhatóságát mind a munkatársak elismerése érdekében, mind az ösztönzés fejlesztéséhez.

E célok megvalósítása a teljesítményértékelés valamennyi lépésének kivitelezését igényli. Mindenképpen lényeges kérdésként merül fel a munkatársak teljesítménydimenzióinak és jellemzőinek meghatározása, ebből következő következetes mérési-értékelési rendszer kialakítása, a fejlesztési cél realizálása a visszacsatolási mechanizmus nagy körültekintéssel történő kiépítését igényli, míg a munkaügyi és ösztönzési cél miatt a teljesítményértékelési rendszernek igazodnia kell az ELTE munkaköri struktúrájához, az alkalmazott humán menedzsment eljárásokhoz.

### **10.1.2. Munkavállalói teljesítmény definiálása**

A munkavállalói teljesítmény (munkakörönként megvalósuló) megragadása történhet az elvárt eredmények jellemzőinek leírása, a szükséges erőfeszítések meghatározása, és/vagy lehetőségek, kompetenciák rendelkezésre állása mentén (Melo et al. 2010; Karoliny – Poór 2010). A teljesítmény meghatározásának másik dimenzióját adott munkakör által ellátott feladatok jellege jelentheti. Így oktatói munkakörök esetében az oktatás, a kutatás, illetve a harmadik misszió, míg adminisztratív munkakörök esetében azok a tevékenységi területek, vagy folyamatok, amelyekben adott munkakörnek szerepet kell ellátnia (Melo et al. 2010; Mone et al. 2011; Türk 2016).

Amennyiben például egy oktatói munkakör kutatási feladatainak teljesítményét szeretnénk leírni, az meghatározható a publikációs eredményesség mentén, de kifejezhető éppúgy a kutatási erőfeszítések mentén, ahogyan a kutatói felkészültség (pl.: tudományos fokozat) szintjével is, vagy kapcsolatrendszer meglétével, tudományos szervezeti tagságok rendelkezésre állásával is. Jól láthatóan a három dimenzió ok-okozati kapcsolatban áll. Amennyiben egy felsőoktatási intézményben magától értetődő kérdés, hogy mi vezet kiváló tudományos eredményre, úgy nem feltétlenül érdemes az erőfeszítések és a lehetőségek/kompetenciák területét menedzseljünk. Amennyiben – főképpen az akár jelentős időbeli eltolódás miatt – korán egyértelmű a kompetenciák, erőfeszítések és eredmények egymásra épülése, úgy érdemes lehet a teljesítménydefinícióban hangsúlyt fektetni megjelenítésükre.

**Munkavállalói  
teljesítmény  
dimenziói**

### OKTATÓI TELJESÍTMÉNY KOMPLEXITÁSA

Csóka et al (2019) az oktatói kiválóságot vizsgáló tanulmányukban hasonlóképpen rámutatnak, hogy az oktatók teljesítménye kifejezhető az oktatás, a kutatás és a harmadik misszió tevékenységei mentén. Szakirodalmi áttekintésükben kitérnek arra, hogy az oktatási teljesítmény leírható inputokkal (pl. egy oktatóra jutó hallgatók száma) éppúgy, mint eredményekkel (diákok véleményei, végzetek megtartása, oktatók díjai, elismerései, rangja, jövedelmi tényezők). Hasonlóképpen a kutatás teljesítmény leírható inputokkal (ráfordítások), illetve eredményekkel (közlemények, idézettség). A harmadik misszió területén végzett tevékenységek e teljesítmény megközelítést még összetettebbé teszik. A szerzők felhívják továbbá a figyelmet a teljesítmény fogalmának komplexitására, azaz arra, hogy nem lehet egyoldalúan egy-egy dimenziót (például tudományos teljesítmény) fokozni anélkül, hogy egy másik dimenzió (oktatási, vagy harmadik missziós teljesítmény) változatlan maradjon.

### 10.1.3. Munkavállalói teljesítmény mérése

A teljesítményértékelési rendszerek egyik kritikus kérdése a teljesítmény mérése. A mérés rendkívül „veszélyes” is egyben, mert egy mért jellemző szervezeti használata már önmagában viselkedésre ösztönöz attól függetlenül, hogy a mérést bevezető érti-e a mérés célját (Türk 2016; ter Bogt – Scapens 2012).

Számtalan felsőoktatási intézmény alkalmazza például az Oktatói Munka Hallgatói Véleményezését az oktató pedagógiai felkészültségének értékelésére. A kérdés, hogy tudjuk-e-e mit is értünk pedagógiai felkészültség alatt, és főképpen, a hallgatók értik-e mit is véleményeznek. Bárhogyan is van, értékek születnek, amelyek eredményeként az oktatók egyre színesebb előadásokat tartanak, de az ismeretek átadása persze lehet, hogy romlik. Ha mindez véletlenül sikerült így, abban az esetben egy jópofának tűnő kérdést alkalmaztunk meggondolatlanul, amelynek ugyanakkor azonnal viselkedési következménye született.

Adott teljesítményjellemező mérése megvalósítható szubjektív módon. Ebben az esetben adott szereplő (vezető, beosztott, hallgató, vagy partner) érzékelésén keresztül alkotunk képet egy munkakör teljesítményéről. Adott teljesítményjellemező megítélése persze megvalósulhat objektív módon is. Ebben az esetben adott teljesítményjellemező mértékét annak statisztikai jellemzőin keresztül vesszük számba. Minden jellemzőt le lehet írni eredményokozó, eredményjelző és hatásindikátorokkal egyaránt.

Az előző példánkban szereplő pedagógiai tudatosságot egyes intézmények szubjektív mérésekkel (tanszékvezető, vagy a hallgató megítélésén keresztül) veszik számba, míg mások mindezt statisztikailag (pl.: a hallgatók lemorzsolódásán keresztül) ítélik meg. Fektethet-

**A teljesítmény  
mérésének  
módjai**

jük a hangsúlyt a pedagógiai felkészültség mértékének megítélésére, az oktatási módszertan fejlesztése érdekében végzett erőfeszítésekre, vagy az eredmények megítélésére.

#### KÍSÉRLET TUDOMÁNYOS TELJESÍTMÉNY MEGÍTÉLÉSÉRE

A korábbiakban már idézett Csóka et al (2019:759) a gazdasági felsőoktatás karain az oktatók tudományos teljesítményét a következő mutatókkal vizsgálta.

A mérőszám neve	A mérőszám tartalma
Egy hallgatóra jutó oktató	A tanárok száma osztva a hallgatói létszámmal (FTE) a karon
Egy hallgatóra jutó minősített oktató	Az adott karon főiskolai vagy egyetemi tanár, docens vagy adjunktus munkakörben dolgozók összlétszáma osztva a hallgatók (FTE) létszámmal.
Összes publikáció	Az adott időszak alatt összesen publikált tudományos eredmény
Összes magyar publikáció	Az adott időszak alatt magyar nyelven publikált összes tudományos eredmény.
Összes külföldi publikáció	Az adott időszak alatt angol nyelven publikált összes tudományos eredmény.
Összes kiváló magyar publikáció	Az adott időszak alatt magyar nyelven A besorolású folyóiratban publikált összes tudományos eredmény
Összes kiváló külföldi publikáció	Az adott időszak alatt angol nyelven A besorolású folyóiratban publikált összes tudományos eredmény
Hatványozottan súlyozott összes publikáció	Az adott időszak alatt publikált tudományos eredmények a következő súllyal: nemzetközi: A: 128 pont, B: 64 pont, C: 32 pont, D: 16 pont; magyar: A: 8 pont, B: 4 pont, C: 2 pont, D: 1 pont.
Lineárisan súlyozott összes publikáció	Az adott időszak alatt publikált tudományos eredmények a következő súllyal: nemzetközi: A: 8 pont, B: 7 pont, C: 6 pont, D: 5 pont; magyar: A: 4 pont, B: 3 pont, C: 2 pont, D: 1 pont.

A példán jól látszik, hogy jelen esetben a szerzők kizárólag statisztikailag megfigyelhető jellemzőket vettek számba, ahol az első két mutató eredményező indikátor, míg a többi eredményjelző mutató.

Az, hogy a teljesítményt milyen dimenzió(ko)n keresztül definiáljuk, annak megítéléshez adott munkakör célját érdemes szem előtt tartanunk. A teljesítmény megragadásához olyan jellemzőket válasszunk, amelyeket a munkatársak képesek önállóan és közvetlenül befolyásolni. Mérőeszközzül pedig olyan megoldást / indikátort szerencsés használni, ahol a munkatársak a mérés eredményét csak cél szerinti viselkedésükkel tudják befolyásolni, és a mérés költsége arányban van annak hasznosságával (ter Bogt – Scapens 2012).

**Választás  
mérési  
megközelítések  
között**

Egy oktatói munkakörben az oktatás-kutatás-harmadik misszió dimenziók közül valószínűleg mindhárom megjelenik, a kutatói munkakörökben az oktatás már nem biztos. Az oktatásmódszertani erőfeszítések megragadására a lemorzsolódás – amennyiben a kurzusokat felvevő hallgatók felkészültsége ingadozik és az oktatók nincsenek hatással a szakra bekerülő hallgatók felkészültségére – nem biztos, hogy jó jellemző, míg a publikációs eredményesség – amennyiben a kollégák világosan értik, hogy mit kell tenni az élenjáró kutatások érdekében a források megszerzése, a kapacitások biztosítása, a projektek menedzselése területén – akár megfelelő jellemzőként is használható. Végül egy vezető oktató/kutató alkalmazott kutatási / kísérleti fejlesztési aktivitását valószínűleg nem szerencsés az általa kezdeményezett szerződések számával mérni, hiszen azok végtelenségig aprózhatók, míg a bevont külső források mértéke adminisztratív eszközökkel kevésbé befolyásolható.

#### **10.1.4. Munkavállalói teljesítmény értékelése**

A teljesítményértékelés lényegét a mért adatok megfelelőségének megítélése, azaz az értékelés maga adja. Mitől lesz jó egy teljesítmény, mitől kielégítő, és mitől nem megfelelő? Mindez azon múlik, honnan származtatjuk a kritikus teljesítményjellemzők megfelelőségét. A teljesítményjellemzők mért értékeit viszonyíthatjuk egy normához, múltbeli értékhez, célértékhez, és benchmark értékhez egyaránt. A különböző technikájú értékelések ugyanakkor eltérő eredményekhez vezetnek. Lényeges továbbá odafigyelni, hogy elképzelhető, hogy eltérő munkaköröket ugyanazon teljesítményjellemzők alapján ítéljük meg, de eltérő elvárások mentén.

Amennyiben egy heti 10 kontaktóráat tanító oktató oktatási erőfeszítéseit szeretnénk e mért adat alapján megítélni, úgy viszonyíthatunk szabályhoz, célhoz, múltbeli értékhez és benchmarkhoz. Amennyiben az egyetem szabályzata értelmében a kötelező kontaktóra szám hetente minimum 8, úgy a teljesítmény kielégítő. Amennyiben az egyetemen 11,5 kontaktóra volt a cél az adott tanévben, vagy szemeszterben, akkor a tapasztaltak nem kielégítőek. Amennyiben a múltbeli érték alapján értékelünk, ahol rendre 7,5 kontaktórával rendelkezett az értékelte, úgy a teljesítmény ismét jónak tekinthető. Ha pedig a kollégák átlaga tükrében szeretnénk értékelni, ami 12,3, úgy megintcsak alacsony a megfigyelt érték. Ráadásul valószínűleg másképpen kellene eljárunk egy professzor egy tanársegéd esetében.

**A teljesítmény értékelésének módjai**

**Választás értékelési megoldások között**

### **FELSŐOKTATÁSBAN ELTERJEDT ÉRTÉKELÉSI MEGOLDÁSOK. ELŐMENETELTŐL A TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉSIG.**

Sasvári et al. (2021:808) a felsőoktatásban elterjedt előmeneteli rendszerek kapcsán a teljesítmény értékelésére négy alapvető megoldást összegeznek:

- abszolút érdemalapú rendszert, ahol a teljesítménykövetelmények (azaz adott területen elérendő teljesítmények mértéke) előzetesen, szabályszerűen definiáltak, amelynek tükrében történik a teljesítmény megítélése. Természetesen az előrelépés is a követelmények teljesítésével válik lehetővé.
- relatív érdemalapú rendszer, ahol a munkatársak teljesítményének megítélése (adott teljesítményterületeken) egymással közvetlenül összevetve történik. Az ilyen rendszerek esetében az előrelépés, vagy a munkaerőfelvétel is az adott pozícióra jelentkező legjobb számára válik elérhetővé.
- szenioritásalapú rendszer, amely elsősorban az adott szervezetben munkával töltött idő (évek) alapján értékeli a teljesítményt, feltételezve, hogy minél több időt töltött valaki az adott szervezetben annál magasabb teljesítményre képes ugyanazon feltételek mellett. Ennek mentén természetesen az előrelépés is az idő tükrében válik lehetővé.
- up-or-out rendszer, amelyben önmagához képest mindig többlet teljesítményt kell nyújtani (fejlődni kell). A teljesítmény megítélésének mércéje a fejlődési cél teljesítése. Aki e rendszerben nem tud előrelépni az óhatatlanul kiesik.

A leírás alapján jól tanulmányozhatók az egyes értékelési megoldások különbségei, egyben világosan látszik az egyes értékelési megoldás megválasztásának szükségességére is.

Amennyiben egy (vagy több) munkakör egyes teljesítményjellemzőire az intézmény (vagy a jogalkotó) szabályt fogadott el, ott a normatív értékelés alkalmazásától nem lehet eltekinteni. Amennyiben egy teljesítményjellemző szintjét befolyásoló paraméterek időben nem változnak, úgy a bázis alapú értékelés megfelelő lehet. Amennyiben a teljesítményjellemzőt befolyásoló paraméterek bár változnak időben, de a cél kalkulálható (sőt akár az intézmény kalkulálja is), ott a célközpontú értékelés javasolt. Amennyiben a pedig a teljesítményjellemzőt befolyásoló paraméterek és azok befolyásoló hatása is változik időben, ráadásul a cél is csak korlátozottan paraméterezhető, ott a benchmark alapú értékelés javasolt.

#### **10.1.5. Munkavállalói teljesítmény visszajelzése**

Végül érdemes kitérni a teljesítményértékelés lényegére, a visszajelzésre, a szervezet számára lényeges viselkedések megerősítésére, vagy ellenkezőleg, a módosítás szükségességének jelzésére. A visszajelzésre a felsőoktatásban számtalan megoldás alkalmazott: fizetésnek, keresetkiegészítésnek, prémiumnak képezheti alapját, sok esetben belső

#### **A visszajelzés jelentősége**

## Visszajelzés megoldásai

nyilvánosság előtt történik az eredmények megjelenítése, illetve vezetői visszajelzés keretében történik meg az elvárások és az elért eredmények viszonyának egyeztetése. Az egyes gyakorlatokat e ponton érdemes típusonként számba venni.

A személyes, négy szemközti történő vezetői visszajelzés a legfontosabb (Türk 2016; Camilleri 2021). Jól tudjuk, a vezetők időrablónak tartják, és valóban jelentős időráfordítást igényel. Ugyanakkor ez adja meg egyedül a teljes körű lehetőséget a tapasztalatok, a sikerek és korlátok egyeztetésére, a szükséges változtatások felvetésére, a segítség, a kiegészítő eszközök rendelkezésre bocsátására. Ne feledjük, a teljesítményértékelés célja, a vezető munkáját támogató, nem azt helyettesítő megoldás. Mindezt jól támogathatja a belső nyilvánosság. A felsőoktatás egy meglehetősen kompetitív közeg, ahol a versenyszituáció a teljesítményt fokozza. Ugyanakkor, amennyiben e megoldást alkalmazni kívánja az intézmény, fokozottan kell tesztelni a teljesítményértékelés (definíciós, mérési, értékelési) hibáinak elkerülését. Olyan jellemző, mely önerőből nem változtatható, méltánytalan szituációt kelt és ezért demotiváló hatású. Végül gyakorta él az igény a teljesítmény és a jövedelmi kérdések összekapcsolására, amely szintén nagy óvatosságot igényel. A felsőoktatási feladatvégzés összetett, folyamatos tanulást, befektetést igényel. A teljesítményértékelés közvetlen összekapcsolása a bérezéssel viszont a kiaknázást, a rövid távon elérhető jövedelmezőség megteremtését támogatja. A teljesítményértékelés és a javadalmazás összekapcsolása akkor javasolt, ha egy intézmény mind a rövid távon elérendő eredmények, mind a hosszú távú fejlesztések érdekében kielégítő ösztönzőket tud biztosítani.

### A TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS IGAZI HASZNA

Csoba és munkatársai (2024:236) a személyes visszajelzés fontosságát, a fejlesztésorientált modellek alkalmazásának szükségességét hangsúlyozzák. Tapasztalatuk szerint a klasszikus rangsoroló (a munkatársakat teljesítményük alapján sorba állítani célzó), jutalmazási megoldásokkal könnyen összekapcsolható teljesítményértékelési megoldások elsősorban a produktivitást és a mennyiségi szempontokat állítják középpontba. „Gyakran rankingfetisizmust es a tudományos kvantitatív mutatók kizárólagossá válását eredményezik, es az oktatási minőség kevésbé vagy egyáltalán nem érvényesül.” A fejlődést célzó megoldások ezzel szemben a közszolgálatban dolgozók motivációját sokkal eredményesebben fokozzák azon keresztül, hogy figyelembe veszik az érdekelt szereplők elvárásai tükrében a fejlődés lehetséges területeit, az oktatók és ezen keresztül az intézmény erős és gyenge pontjait, az intézményi működés kritikus területeit. Ez utóbbi megoldások ugyanakkor erőteljesen igénylik az értékelő és az értékelt, az értékelt és a kollégák, az értékelt a közösség teljesítményével kapcsolatos interakcióit.

Egy teljesítményértékelési rendszert – pont a felsőoktatási intézmények kompetitív kultúrája miatt – mindenképpen transzparens, szabályok uralta megoldásként kell elképzelnünk. Ennek hiányában – a legnagyobb jószándék mellett is – a kiindulópontja, az általa alkalmazott megoldások, és eredményei megkérdőjeleződnek, többet ártanak, mint amit használnak. Mindez azt jelenti, hogy a teljesítményértékelési rendszer működését átfogó és bárki számára elérhető szabályrendszernek (teljesítményértékelési kézikönyv) kell szabályoznia, amely tartalmazza annak célját, a teljesítményértékelés kiterjesztését, a teljesítmények definícióját, a mérési, értékelési eljárásokat, a teljesítményértékelés folyamatát, a rendszer által érintett szereplőket, azok feladatát és felelősségeit, a rendszerben keletkező adatok körét, hozzáférhetőségét, az adatvédelem módját.

**A teljesítmény-  
értékelés  
szabályozása**

E rész végére érve pedig érdemes hangsúlyozni a teljesítményértékelési rendszer megfelelőségének ismérveit. Nem attól jó egy teljesítményértékelés, hogy mindenki elégedett vele, és nem is attól, hogy jár-e többletjövdelemmel. Kizárólag attól, hogy betölti-e a bevezetésekor rögzített célját, támogatja-e ennek megfelelően a vezetői munkát, illetve előidézi-e a munkatársak célzott viselkedését. Ennek tükrében ugyanakkor javasolt rendszeresen felülvizsgálni, nem megfelelőség, vagy a szándékok/körülmények változása esetén fejleszteni, működését korrigálni.

**A teljesítmény-  
értékelés  
megfelelősége**

## **10.2. Szervezeti teljesítmény értékelése a felsőoktatási intézményben**

A felsőoktatásban történetileg az egyéni teljesítmény támogatása állt a fókuszban, erősen koncentrálna a személyek fejlesztését célzó mérő-értékelő megoldásokra. Az intézményekkel szembeni társadalmi, gazdasági elvárások átalakulása ugyanakkor piacorientált, versenyző szemlélet hívtak életre. Ebben a szemléletben a szervezet egésze teljesítményéből kiinduló, a szervezeti egységek és az egyének megfelelőségét mérő-értékelő megoldások iránti igény fogalmazódott meg (Kallio et al. 2015). Mindez megkerülhetlenné tette a szervezeti teljesítmény meghatározásának és menedzselésének kérdését (Esposito et al. 2013).

A szervezeti teljesítményt klasszikusan az eredményesség és a hatékonyság fogalmaiból származtatjuk. Az eredményesség leírja, hogy a szervezet releváns működési területein mennyiben sikerült előrelépést realizálni az érintettek elvárásainak tükrében, míg a hatékonyság mindezt az erőforrások felhasználásának tükrében vizsgálja (Neely et al. 2004).

**A szervezeti  
teljesítmény  
fogalma**

## A szervezeti származtatása

A szervezeti teljesítmény – azaz, hogy milyen elvárásokat tekintünk kiindulópontnak és milyen erőforrások felhasználását kövessük nyomon – több forrásból származtatható. Meglehetősen elterjedt forrásai a felsőoktatásban a szervezeti teljesítmény származtatásának a rangsorok (QS, THE, ARWU stb...), amelyek az intézményeket előre rögzített, összemérhető szakmai ismérvek szerint igyekeznek összehasonlíttani (ter Bogt – Scapens 2012; Camilleri 2021).

### HA A RANGSOR AZ ELSŐDLEGES

A Times Higher Education rangsor a szervezeti teljesítményt öt dimenzióban ragadja meg: Oktatás (tanulási környezet); Kutatási környezet; Kutatási minőség; Nemzetközi jelleg; Nyitottság az iparra. Valamennyi dimenzióhoz súlyszámot rendel, és valamennyi dimenziót előre meghatározott mutatók és a súlyszámok alapján pontértékkel jellemzi. Ennek segítségével a felsőoktatási intézmények tevékenysége összehasonlíthatóvá, összemérhetővé válik nem csupán egy-egy mutató, hanem a komplex teljesítmény mentén. Fontos azonban látnunk, hogy a kiindulópont, azaz az öt dimenzió értelmezése egyben eldönti a teljesítmény értelmezését is. Amennyiben a felsőoktatási intézmény teljesítménymenedzsmentjének középpontjába a rangsorban elért helyezést állítjuk, úgy elfogadjuk, hogy a szervezeti teljesítmény nem más, mint az adott – más céllal alkotott – rangsor által meghatározott teljesítménydimenziók összessége.

További gyakori forrást jelentenek a fenntartói, illetve egyéb elvárások. Ebben az esetben a szervezeti teljesítmény a külső elvárásoknak való megfelelésként azonosíthatjuk. Ilyen jellegű megoldásoknak tekinthetők az aggregált teljesítményindikátorok rendszere, vagy dashboard jellegű megoldások. Az aggregált teljesítményindikátorok rendszere egyes területeken (pl.: fő tevékenységek) végzett feladatok megfeleléségét jelző mutatószámrendszer. Az intézményi vezetés által menedzselni célzott (szolgáltatási vagy működési) területeken meghatározzák a teljesítménymutatókat, amelyek egyszerű közlekedési lámpa jelzésnek megfelelően képesek mutatni (egymástól függetlenül) az adott területen nyújtott teljesítmény megfeleléségét. Ez elsősorban a problémás területekre irányítja a menedzsment figyelmét.

Hasonló megoldást jelentenek a dashboardok, melyek kiválasztott területeken (általában magas minőségű információs rendszerek támogatása mellett) képesek historikus információval támogatni a menedzsmentet trendek, vagy összefüggések nyilvánvalóvá tételével (Taylor – Baynes 2012).



## KEKVA EGYETEMEK FINANSZÍROZÁSI METÓDUSA

Az aggregált teljesítményindikátorok rendszerére jelent példát a KEKVA fenntartású egyetemeken alkalmazott állami finanszírozási metódus, amelynek középpontjába az egyes működési területeken az állam által elvárt teljesítményértékek kerültek. Az egyes teljesítménymutatóknak való megfelelés egyértelmű visszajelzést nyújt a finanszírozó elvárásainak megfelelő működésről, vagy az elmaradás területeiről. A KEKVA fenntartású egyetemeken a finanszírozás alapjául szolgáló modellt Kádár-Csoboth és Kováts (2023:476) az alábbiakban látható módon szemléltették.

Csatorna	Alaptámogatás	Kiegészítő támogatás	Teljesítmény-arányos támogatás
Oktatás (Bázis)	hallgatói létszám alapján	hallgatói létszám alapján	a vállalt célértékek elérése alapján
Kutatás (Minőség)	minősített oktatói és kutatói létszám alapján	megállapodás alapján (lényegében céltámogatás)	a vállalt célértékek elérése alapján
Infrastruktúra	épületek funkcióihoz tartozó négyzetméter alapján	megállapodás alapján (lényegében céltámogatás)	–
Köznevelési és szakképzési feladatellátás	megállapodás alapján (lényegében céltámogatás)	–	–
Kiemelt ágazati célok	–	–	országos teljesítményből történő intézményi részesedés alapján

Végül összegezhetőek a komplex szervezeti teljesítmény megközelítések, ahol a teljesítmény éppúgy magában foglalja az elvárásoknak való megfelelést és a szakmai standardokat, mint az intézmény saját szándékainak realizálását (Melo et al. 2010). Ez utóbbi megközelítések gyakorta alkalmazott megjelenését szemlélteti az Európai Kiválósági Díj (EFQM) modellje, vagy a Kiegyensúlyozott Mutatószámrendszer (Balanced Scorecard) (Taylor – Baines 2012; Fijałkowska – Oliveira 2018; Camilleri 2021).

Az EFQM (2020) modell<sup>1</sup> kiindulópontjaként az érdekeltek elvárásai, a stratégiai szándékok és a működési teljesítmény területei kiegyensúlyozottan megjelennek azzal, hogy az eredmények tervezése és értékelése mellett hangsúlyt fektet a szervezeti stratégia menedzselésének és a szervezeti vezetés kialakítására módjára éppúgy, mint az érintettek bevonásának, az értékteremtés fenntarthatóságának, a teljesítménymenedzsment megvalósításának módjára.

**Európai  
Kiválósági Díj  
modellje**

<sup>1</sup> <https://kivalóság.com/efqm-modell-magyarul/> Letöltés időpontja: 2024. 12.02.

## AZ EFQM LOGIKÁJA

Az EFQM egy olyan keretrendszer, szervezeti irányítási nézőpont, amely az operatív teljesítmény és az eredményorientáció összekapcsolásával, az erre irányuló szervezeti gyakorlat folyamatos fejlesztésével igyekszik biztosítani a szervezeti kiválóság megteremtését, fenntartását. Maga a modell három alapvető kérdésre, e mentén pedig három [DIMENZIÓRA] épül:

- Milyen megoldásai, eljárásai vannak a szervezetnek céljai, fejlődési irányai (stratégiája) megfogalmazására? [IRÁNYMUTATÁS]
- Milyen megoldások, eljárások állnak rendelkezésre e célok, illetve a stratégia megvalósítására? [MEGVALÓSÍTÁS]
- Milyen eredmények jelzik megoldásai, eljárásai kiválóságát? Mit is kíván elérni a jövőben? [EREDMÉNYEK]

Az IRÁNYMUTATÁS dimenzió mentén a szervezet eljárásokat, módszereket azonosít/hoz létre a küldetése, jövőképe és stratégiája kialakítása, valamint a kívánt szervezeti kultúra alapját jelentő értékek kialakítása, fejlesztése, az azt kiaknázó vezetés implementációja céljából.

A MEGVALÓSÍTÁS dimenzió mentén a szervezet eljárásokat, módszereket azonosít/hoz létre a legfontosabb partnerek, mint érintettek meghatározása, valamint a vevőkkel, a munkavállalókkal, a legfontosabb üzleti és szabályozási érintettekkel, a helyi közösségekkel és társadalmi szervezetekkel, egyéb együttműködőkkel és szállítókkal való kapcsolat kialakítására és kooperatív viszony folytatására. A MEGVALÓSÍTÁS keretében a szervezet eljárásokat, módszereket azonosít/hoz létre továbbá az általa létrehozni célzott érték tervezése, kommunikációja, értékesítése, előállítása, az előállításához kapcsolódó szolgáltatások nyújtása, valamint az értéktermelés folyamatában a szervezeti tanulás megvalósítására. A MEGVALÓSÍTÁS sikeressége érdekében végül a szervezetnek megoldásokkal kell rendelkezni az előállítási folyamatok és a változások menedzselésére, amelynek biztosítására eljárásokat, módszereket azonosít/hoz létre az innováció-, és a technológia menedzsment, az adat-, információ és tudásmenedzsment, valamint a vagyoni eszközök és források fókuszált használatára.

Az EREDMÉNYEK dimenzió mentén a szervezet rendszeres gyakorlattal rendelkezik az általa alkalmazott eljárások, módszerek megfelelőségének megítélésére az érintettek (vevők, munkavállalók, üzleti és irányító érintettek, társadalmi környezet, partnerek és szállítók) érzékelésének számba vétele, valamint a stratégiai és működési teljesítmény mérése, értékelése mentén.

Az EFQM tehát egyértelmű és világos megközelítésmódot biztosít a szervezeti irányítás kialakítása, az értékteremtő folyamatok menedzselése, a szervezeti működés megfelelőségének mérése, értékelése és visszacsatolása érdekében. Az EFQM logika implementálásának fejlesztése céljából az EFQM egy egyedi diagnosztikai eszközt (RADAR) bocsát rendelkezésre, mely segít azonosítani a szervezet aktuális erősségeit, fejlesztendő területeit, a jövője szempontjából kritikus fejlesztendő módszereit, eljárásait.

Az EFQM az általa nyújtott megközelítésmód adaptációjának támogatása, külső megerősítések biztosítása érdekében regionális, ágazati, nemzeti és európai kiválósági díjak rendszerét hozta létre, melyeken történő indulással a menedzsment külső visszacsatolásokat, a munkatársak pedig elismerést szerezhetnek a megkezdett munka folytatása, a teljesítménymenedzsment kiválóságának fejlesztése érdekében.

Forrás: EFQM 2019

A Balanced Scorecard a szervezeti stratégiát állítja középpontba. Abból indul ki, hogy a szervezet stratégiáját rendkívül sokféle elvárás, szándék formálhatja, melynek eredményeként határozza meg egy vállalkozás éppúgy, mint egy intézmény a küldetését, illetve stratégiai céljait (Ahlstrand et al. 2005). A Balanced Scorecard ezeket a célokat ragadja meg négy nézőpont tükrében: a pénzügyi, a vevői, a folyamatok és a tanulás/változás (Kaplan – Norton 2002). A célokhoz mutatószámokat rendel, a mutatószámokhoz célértéket és tényértéket kalkulál. A mutatószámokat aztán lebontják a szervezeti egységek szintjére, célértékük teljesülését pedig a vezetők (mutatószámfelelősök) felelőségeként kezelik. Így formálja a stratégiai célok teljesítését a vezetők mindennapos tevékenységévé. (Részletesen lásd erről az egyetemek stratégia-alkotásáról, az intézményi stratégia menedzseléséről szóló 9. fejezetet.)

#### **A BALANCED SCORECARD FELSŐOKTATÁSI MEGJELENÉSE**

A Balanced Scorecard esetében tehát a szervezeti teljesítmény megragadása a stratégiai irányításból származtatható (Melo et al. 2010). A nézőpontok, amelyeken keresztül a felsőoktatási intézmények megragadják a stratégiát, gyakorta eltér az eredetileg meghatározott nézőpontoktól. Fijałkowska és Oliveira (2018) által készített átfogó elemzés eredményeként az egyetemek leggyakrabban a következő nézőpontok keretében fogalmazzák meg céljaik: Oktatási és hallgatói tanulmányi kiválóság; Tudományos kiválóság; Piaci eredményesség; Partnerkapcsolatok; További stakeholderek elvárásainak való megfelelés; Pénzügyi eredményesség; Szervezeti kapacitás és működési hatékonyság; Kormányzás és leadership; Karok és munkatársak fejlesztése; Társadalmi fenntarthatóság; Innováció.

Camilleri (2021:14) a felsőoktatásban jól használható Balanced Scorecard alkalmazást a következő nézőpontok mentén írja le.

<b>Néző-pontok</b>	<b>Jellemző kérdések</b>	<b>Példák</b>	<b>Magyarázat</b>
Vevői nézőpont	Mire van szükségük a felsőoktatási intézmények vevőinek és mit várnak el?	Képzés színvonala, gyakorlatiassága; Kutatások elismertsége; Piaci innováció kiterjedtsége; Társadalmi innováció megfelelése; Betegellátás színvonala	A perspektíva a szervezeti teljesítményt a vevők (hallgatók, ALUMNI, szülők, vállalati partnerek, intézményi / kormányzati szereplők, szélesebb körű társadalom) nézőpontjából szemléli. Részint a hallgatóknak nyújtott ismeretátadásra koncentrálnak, részint azokra a munkavállalókra, akik hozzájárulnak mindehhez. Magában foglalja egyéb külső érintettekkel történő együttműködések megvalósításának teljesítését.

Néző-pontok	Jellemző kérdések	Példák	Magyarázat
Belső folyamatok nézőpont	Melyek azok az intézményi folyamatok, amelyek képesek hozzájárulni az érdekeltek elvárásainak teljesítéséhez?	Oktatók pedagógiai felkészítése; Változásmenedzsment; Egyetemi-vállalati kapcsolatok menedzselése; Beszerzés rugalmassága	Ez a perspektíva az intézmény belső működését állítja középpontba. Mindez magában foglalja az oktatás, a kutatás és a harmadik misszió érdekében végzett folyamatokat, valamint azon belső erőforrás-felhasználás, -létesítmény fenntartás és -szolgáltatás nyújtás érdekében végzett folyamatokat, amelyeket ez előbbiek érdekében alakítottak ki.
Szervezeti kapacitás nézőpontja	Hogyan tudja a felsőoktatási intézmény fejleszteni a szervezeti tanulási mechanizmusait az értékteremtő képesség fokozása érdekében?	Munkaerő megtartó képesség; Egyetemi értékközösség jellemzői; Digitális kompetenciák és infrastruktúra; K+F infrastruktúra	Ez a perspektíva a szervezeti teljesítményt az emberi tőke, az infrastruktúra, a technológia a kultúra és mindazon további területek nézőpontjából szemléli, melyek kritikusak a tudás létrehozatala és átadása szempontjából. E perspektíva fókuszra az azon kutatási, munkaerőfejlesztési, technológiai stb. hozzáértések fejlesztése, amelyek biztosítják az intézmény versenypozíciójának fenntartását.
Pénzügyi nézőpont	Hogyan tudja a felsőoktatási intézmény fokozni a pénzügyi teljesítményét? Hogyan tudja hatékonyan felhasználni pénzügyi erőforrásait?	Költségtudatosság; Forrásbevonás; Bevéeltermelés; Méretgazdaságos szolgáltatás-nyújtás	A perspektíva az intézmény pénzügyi teljesítményét és az erőforrások produktív felhasználását helyezi a középpontba. A perspektíva használata során az intézmények a pénzügyi teljesítmény hagyományos mérőeszközeivel (bevételek; ráfordítás; megtérülés) foglalkoznak.

### Célravezető teljesítmény-menedzsment

Akárhogyan is történjen a szervezeti teljesítmény származtatása, végső soron teljesítmény-jellemzők mérését, értékelését és visszacsatolását jelenti ez esetben is annak érdekében, hogy az intézmény képessé váljon célzott/elvárt teljesítményének megragadására, annak mérésére, megfelelőségének értékelésére, szükség esetén egyik, vagy másik teljesítmény terület megváltoztatására. Bár a szervezeti teljesítmény származtatása sok vetületben eltér az egyéni teljesítmény származtatásától, abban az esetben válik könnyen menedzselhetővé, amennyiben a vezetőktől, munkatársaktól elvárt (egyéni) teljesítménybe e szempontokat is beépítik, és amennyiben a szervezeti teljesítmény vetületei a szervezeti egységek és a munkatársak mindennapi munkavégzésében megjelennek, és azokat értékelik.

### **MIKOR EREDMÉNYESEK A TELJESÍTMÉNYPENEDZSMENT MEGOLDÁSOK**

Hazai intézmények teljesítménymenedzsment megoldásainak vizsgálata során Kádár-Csoboth és Kovács (2023) arra az eredményre jutott, hogy valós változtatást teljesítménymenedzsment rendszerek ott okoztak, ahol:

1. az intézményi szinten definiált teljesítményt egzakt mutatókban jelent meg és a célmutatókat lebontották szervezeti egységek szintjére (tanszékek, karok);
2. ahol a szervezeti egységekre vonatkozó teljesítményelvárásokat prémium, illetve bónusz rendszerrel összekapcsolt vezetői célkitűzéseként (is) definiálták, összekapcsolva az egyéni teljesítményértékelés rendszerét a szervezeti teljesítmény menedzselésével;
3. a szervezeti egységek mentén definiált mennyiségi teljesítményelvárásokat lebontották munkaköri elvárások szintjére, közvetlenül beépítve az egyéni teljesítménycélok közé a szervezeti teljesítményhez való hozzájárulást.

A szervezeti teljesítmény mérése és értékelése, a teljesítmény származtatása szempontjából sokban, megvalósításának módját illetően ugyanakkor kevésbé különbözik az egyéni teljesítmény mérésétől és értékelésétől. Különösen igaz mindez, ha az intézmény e két megoldást integráltan, egy rendszerként hozza létre és üzemelteti. Mégis, miért van az, hogy egyes szervezetekben a teljesítménymenedzsment kiváló szolgálatot tesz, míg más szervezetekben az átok egy szinonímájává válik? Hogyan érdemes bevezetni egy ilyen rendszert, milyen buktatók merülnek fel? Az utolsó részben e kérdésekkel foglalkozunk.

### **10.3. Teljesítménymenedzsment-rendszer kialakítása és menedzselése**

Egy teljesítménymenedzsment rendszer (a továbbiakban nem különböztetjük meg, hogy az a szervezeti teljesítmény, az egyéni teljesítmény mérésére és értékelésére, vagy integráltan mindkettőre vonatkozik) bevezetése számos szervezési és technikai feladattal jár. E feladatok jórészt az eddigiekben már összegzett kérdések végiggondolását igénylik, ugyanakkor érdemes ennek menetét tisztázni. A továbbiakban egy teljesítménymenedzsment-rendszer bevezetésének lépésein vezetjük végig az olvasót. Aki menedzsmentrendszerek bevezetésében járta, az számos párhuzamosságot, hasonlóságot találhat általános menedzsmentrendszerek bevezetésével. Célunk, hogy külön rámutassunk a fentiekben bevezetett ismeretek alkalmazására, a felsőoktatás működéséből következő specifikumok értelmezésére.

## **Vezetői döntés a bevezetésről**

Egy teljesítménymenedzsment-rendszer bevezetése vezetői döntést igényel (Melo et al. 2010). Minthogy a rendszer kialakítása során számtalan szervezeti egységgel, testülettel kell majd interakcióba lépni, mindenképpen javasolt egy világosan kommunikálható – lehetőség szerint írásban is megszülető – vezetői döntés a következő tartalmi pontok mentén (Krasz 2013; Kallio et al. 2015).

### ***10.3.1. Mi az a probléma/problémák, amely(ek)re válaszként teljesítménymenedzsment-rendszert szeretnének kialakítani?***

Milyen, már felmerült, megfigyelhető, a munkatársak számára a mindennapokban akadályt jelentő szervezeti problémát fog megoldani a teljesítménymenedzsment-rendszer? Egy teljesítménymenedzsment-rendszer mindenképpen erőfeszítéseket kíván a szervezet tagjaitól. Amennyiben nem határozzuk meg az elérendő hasznosságot, a munkatársak által végzendő erőfeszítések céltalanná, így bizonytalanává válhatnak.

### ***10.3.2. Mi a teljesítménymenedzsment-rendszer célja?***

A korábbiakban a teljesítménymenedzsment-rendszerek kapcsán több alternatív célt is említettünk. A célok rögzítése nélkül egymással párhuzamosan versengő célok jelennek meg a kidolgozás során. Lesz, aki minőségbiztosítási eszközt lát a teljesítménymenedzsment-rendszerben, lesz, aki karriermenedzsment-eszközt, lesz, aki finanszírozási és erőforrásallokálási eszközt és lesz olyan is, aki prémium fizetését fogja tőle várni. A célok rögzítésének hiányában a teljesítménymenedzsment fejlesztése soha be nem fejezhető végtelen projektté alakul át, amellyel senki sem elégedett.

### ***10.3.3. Mi a teljesítménymenedzsment-rendszer kiterjedése?***

Cél szerint mely szervezeti egységekre, illetve mely munkakörökre fog kiterjedni? Így például klasszikus kérdésként merül fel, hogy egy szervezeti teljesítmény menedzselését célzó megoldás az akadémiai egységek mellett a szolgáltató egységekre is kiterjedjen-e, és magában foglalja-e a központi vezetést, koordinációt felölölő egységeket. Hasonlóan az egyéni teljesítményértékelés során oktatói, adminisztratív dolgozói, szolgáltatói és vezetői munkakörökre egyaránt kiterjedjen-e a teljesítményértékelés. Célszerű itt mindig lépésről lépésre haladni. Előbb tanácsos a probléma megoldása érdekében leginkább érdekelt szervezeti egységben pilot megoldást fejleszteni, majd azt fokozatosan kiterjeszteni a szervezet további területeire, egységeire, munkaköreire.

A vezetői döntés kialakításával párhuzamosan felmerülő felsővezetői feladat a teljesítménymenedzsment-rendszer kialakításához és működtetéséhez szervezeti hozzáértés kiépítése. Minimálisan feladatként jelentkezik a bevezetés és működtetés felelősségével egy szervezeti egység megbízása, illetve egy, vagy néhány kolléga szakértői szintű kiképzése. A teljesítménymenedzsment-rendszer kiépítését megelőzően érdemes szembenézni azzal a ténnyel – ahogyan korábban is hangsúlyoztuk –, hogy mindez a mindennapokban egy adminisztratív rendszerként fog testet öltetni, egyedi szabályokkal, egyedi eljárásokkal. Kiépítése és működtetése kapacitást és szakmai hozzáértést fog igényelni, amely persze (főleg a kezdetekben) támogatható külső szakértői hozzáértéssel, de a belső hozzáértés kiépítése és fenntartása nem kerülhető meg (Camilleri 2021).

**Hozzáértés  
fejlesztése**

A kiinduló feltételek megerősítését követően a teljesítménymenedzsment-rendszerek bevezetése érdekében projekt team megbízása indokolt. Ebben érdemes vezető szerepet adni azon munkatársaknak, akik a jövőben annak működtetéséért fognak felelni, továbbá lényeges kérdésként jelentkezik, hogy biztosítsuk a projektteamben a részvételt a rendszer kiterjedése által érintett egységek képviselőinek.

**Fejlesztő csapat  
összeállítása**

Adott esetben – egy kiterjedtebb méretű intézmény munkájában – akár többszintű projektteam felállítása is indokolt lehet. Egyrészt a fejlesztők egy szűk körű csoportja, másrészt az alkalmazók szélesebb körű, akár rétegzett csoportjai. Az alkalmazók véleményezési vagy tesztelési célú bevonása megkerülhetetlen. Egy felsőoktatási intézmény egyes területei nem homogének. Más kultúra, prioritás, tevékenységi összetétel, beruházási intenzitás, megtérülés mellett működnek például a társadalomtudományokkal, az orvostudományokkal vagy a természettudományokkal foglalkozó karok. Egy-egy szempont, vagy megoldás alkalmazhatósága sokoldalú tudást igényel, amelyet egy szűk, operatív csoport képtelen felhalmozni.

A kiépítés első lépése a teljesítménymenedzsment-rendszer koncepciójának kidolgozása. A koncepció magában foglalja (1) a teljesítmény menedzsment-rendszer már meghatározott célját, (2) a menedzselni kívánt teljesítmény (akár több szintű) értelmezését, definiálását, (3) a mérési eljárások, keretek meghatározását, (4) a teljesítmény értékelésének módját, (5) a teljesítménymenedzsment-rendszer fejlesztésének módját (Krasz 2013).

**Teljesítmény-  
menedzsment  
konceptiójának  
kidolgozása**

A koncepció tehát magában foglalhatja egy oktatói teljesítményértékelési rendszer bevezetése során például azt a célt, hogy az oktatói munka megfelelőségének visszajelzését és a vezetői beavatkozás irányainak kijelölését kell megoldania a bevezetendő rendszernek. Ezek mentén meghatározható, hogy az oktatói teljesítményt az intézmény az oktatás, a kutatás, a harmadik misszió, a szervezeti szerepvállalás és

a vezetői munka mentén értelmezi, ahol minden egyes oktatói munkakörben eltérő súlyú követelményt állapít meg. Továbbíve a példát meghatározhatja, hogy az oktatási dimenziót az oktatásmódszertani kompetencia, a megtett erőfeszítések és az oktatási eredmények alapján akarja megítélni az egyetem, amelyhez mérőeszközül statisztikai adatbázisokat fog használni. Végül a koncepcióban rögzíthetik, hogy az értékelés háromszintű: a szervezeti egység vezetőjének az egyes egyének szintjén kell értékelnie; a kari tanács a munkaerőgazdálkodás szintjén értékeli; míg a Szenátus a teljesítménymenedzsment-rendszer egészének működését, fejlesztésének szükségességét vizsgálja.

A koncepciót a menedzsment fogadja el. Elfogadása inkább egy folyamatként szemlélhető, amelynek keretében a szereplők közös elképzelést formálnak a kiépítendő teljesítménymenedzsment rendszer jellemzőiről, kritikus pontjairól, fejlesztésének módjáról. Mint-hogy a teljesítménymenedzsment-rendszer kiépítése során már – akár nagyobb – erőforrások mozgósítása is megtörténik, a koncepció egyben támpontot is fog jelenteni a fejlesztés során felmerülő rész kérdések megválaszolása, a fejlesztési megfelelőségének megítélése során.

**Teljesítmény-  
menedzsment  
kézikönyv  
kidolgozása**

A teljesítménymenedzsment-rendszer koncepciójának elfogadását követően kerülhet sor a teljesítménymenedzsment kézikönyv kidolgozására. A kézikönyv kidolgozásának célja, hogy a teljesítménymenedzsment koncepció átültetését biztosítsa az intézmény szervezetébe, folyamataiba, az intézmény bizonylati rendjébe. Ennek megfelelően a teljesítményértékelési kézikönyvnek három alapvető kérdés mentén kell válaszokat adnia: egyrészt a mérés-értékelés módszertani megvalósítása mentén; másrészt a mérés-értékelés-visszajelzés és felhasználás eljárásai mentén; harmadrészt a teljesítménymenedzsment során alkalmazandó űrlapok, adminisztratív megoldások mentén.

**mérés-értékelés  
módszertani  
kidolgozása**

A mérés-értékelés módszertani megoldása kidolgozásának főbb információit a 10.1.sz. táblázatban foglaltuk össze. A menedzsment kívánt teljesítményt mutatószámokkal ragadjuk meg, amelyek szisztematikus számba vétele és értékelése igényli a mutató értelmezését (definiálását), képzésének (összeállítása algoritmusának) egyértelmű megfogalmazását. A mutató ismételhető és szisztematikus képzése igényli továbbá az összeállításhoz alkalmazott adatok és forrásuk meghatározását, valamint a mutatóképzés gyakoriságának rögzítését. Sok esetben előfordul, hogy egy-egy mutatót a teljesítménymenedzsment rendszerben már képzett mutatók aggregációjának eredményeként kerül kialakításra, mely szintén feltüntetendő adott mutató kidolgozása során.

Egy-egy mutató kidolgozása során érdemes hangsúlyt fektetni az értékelés módjának kidolgozására is. Ehhez kiindulóképpen szükséges a mutató mértékegységének, valamint az értékelés módjának meghatározása. Az értékelés szisztematikus megvalósítása érdekében kidolgozan-



dók a cél, illetve megfelelőségi intervallumok. Amennyiben egy mutató egy komplexebb megítélésben vesz részt (pl.: tudományos teljesítmény), javasolt a mutató figyelembe vételi súlyszámát is meghatározni.

Záróképpen egy teljesítménymutató esetében minden esetben rögzíteni kell annak felelősét. Felelős az a vezető, akinek a feladata a rögzített célérték elérésének biztosítása. Sok esetben a mutatószám képzésért felelős vezető is megadható elválasztva a felelős vezetőtől.

**10.1. táblázat: Mutatószámkártya alapvető információi**

Mutató megnevezése					
Felelős					
Mutatószámképzésért felelős					
Kapcsolódó cél					
Mutató értelmezése					
Mutató képzésének algoritmus					
Adatforrás		Felhasznált adat 1.			
		...			
		Felhasznált adat n.			
Almutatók					
Aggregálás módja					
Mutatóképzés gyakorisága					
Mértékegység	Céljellel	Célérték	Megfelelőségi határ	Nem megfelelőségi határ	Súlyszám

Forrás: saját szerkesztés

A mérés-értékelés-visszajelzés és felhasználás eljárásainak kidolgozása a teljesítménymenedzsment-rendszer folyamatainak kidolgozását jelenti. Ebben az esetben az egyértelmű ismételtetés érdekében ki kell dolgozni a mérés megvalósításának folyamatait (lehetőleg mérőeszközönként) a mérés megkezdésétől a mutatószám felépítéséhez szükséges adat képzéséig. Továbbá ki kell dolgozni a mutatószám feltöltésének, az értékelés megvalósításának folyamatait is. Érdemes külön hangsúlyt helyezni az értékelt munkatársak, vagy felelősök felé történő visszajelzési folyamat kidolgozására. Ebben, bár napjainkban számtalan digitális támogatás áll rendelkezésre, évente mindenképpen javasolt egy személyes visszajelzés beépítése, amely hangsúlyozza a fejlesztési lépések egyeztetését. A teljesítménymenedzsment rendszer eljárásainak leírása során a teljesítményértékek felhasználásának kidolgozása az utolsó lépés. Amennyiben a teljesítménymenedzsment-rendszer értékeinek felhasználása szervezeti célként jelentkezik (pl.: stratégiai monitoringra, vagy teljesítménybérézésre, munkaügyi nyilvántartásra stb.) úgy lényeges lépés ennek módját hasonlóan folya-

**Telesítmény-  
menedzsment  
rendszer  
folyamatainak  
kidolgozása**

**Űrlapok,  
adminisztratív  
megoldások  
kidolgozása**

mati formában kidolgozni, az ismételhetség feltételeit megteremteni. A folyamatok kidolgozása írott módon és folyamatábra formátumban egyaránt javasolt.

A teljesítménymenedzsment kézikönyv keretében végezve ki kell dolgozni a teljesítménymenedzsment során alkalmazott bizonylatokat. Azon bizonylatok (űrlapok, formadokumentumok, adattáblák stb.) előzetes kidolgozása lényeges, amelyek kritikusak az egyes teljesítményadatok felvétele, értékelése, visszajelzése és továbbítása érdekében. Ennek megfelelően hangsúlyt kell fektetni a mérési űrlapok körére. Ezek lehetnek statisztikai adattáblák formátumai (melyekben például az egyetem különböző riportjaiban megjelenő adatok szabványosan összegzendők), vagy egyedi mérések űrlapjai (pl.: kérdőív formátuma). Hangsúlyt kell fektetni az értékelési formátumok kidolgozására. Ilyen formátum lehet vezetői értékelés, valamint a testületi, bizottsági értékelések riportjainak sablonja. Végül standardizált formában összegzendők a továbbiakban felhasználandó teljesítményadatok, teljesítményértékek.

**A teljesítmény-  
menedzsment  
kézikönyv  
elfogadása**

A teljesítménymenedzsment kézikönyvet érdemes az intézmény legfőbb döntéshozó fórumának jóváhagynia, ezzel legitimálva annak alkalmazását és megfelelő felhatalmazást biztosítva a használatához.

**A teljesítmény-  
menedzsment  
bevezetése**

A teljesítménymenedzsment megoldások kialakítása során az utolsó lépés a bevezetés. Ennek során három fontos lépést érdemes szem előtt tartani. Lényeges momentum a teljesítménymenedzsment-rendszerrel foglalkozók képzése, valamint a szervezet érintett tagjainak tájékoztatása. A kezdeti félreértések, a nem megfelelő használatból adódó konfliktusok minimalizálása érdekében e lépés implementálása mindenképpen javasolt. A teljesítménymenedzsment-rendszerek kialakítását ritkán követi éles bevezetés. Még a rendkívül körültekintő kialakítás mellett is óhatatlanul előfordulnak hibák, vagy az adott intézmény működéséhez nem illeszkedő megoldások. Éppen ezért a teljesítménymenedzsment-rendszerek éles bevezetését legalább egy éves pilot időszak előzi meg. Ebben az időszakban a mérések-értékelések már lefutnak, a visszajelzések megtörténnek, de a munkatársakat esetleg hátrányosan érintő intézkedések, anyagi, vagy munkaügyi következmények szünetelnek. Mindez nem csoda, hiszen egy relatíve túlsúlyozott, vagy éppen ellenkezőleg, alulsúlyozott, vagy rosszul mért jellemző teljes szervezeti egységek magatartását képes nem szándékolt irányba terelni, amely kifejezetten káros lehet az intézmény működésére. A pilot időszakot követően lehet a rendszer finomhangolását elvégezni, a teljesítménymenedzsment-rendszer éles alkalmazását megkezdeni.

A teljesítménymenedzsment alkalmazása során, jó ha fülünkben cseng Cambell (1997) törvénye: „Minél inkább használunk egy kvanti-

tatív indikátort társas döntéshozatal során, az annál inkább lesz tárgya korrupciós nyomásnak, és annál alkalmasabb lesz arra, hogy torzítsa és a nem kívánt irányba módosítsa azokat a folyamatokat, melyeket segítségével monitorozni szándékoltunk”.

Visszatérve a Bevezetőben megfogalmazott felvetéseinkre, egy teljesítménymenedzsment-rendszer nem az intézmények szent Grálja. A teljesítménymodellezés, -mérés, -értékelés és -visszajelzés gyakorlatán keresztül az egyetemek teljesítménycéljainak koordinált elérésében nyújthat segítséget. Alkalmazása során előnyei nem automatikusan születnek, hanem a kialakítás fázisában kódoljuk őket, míg módszerei meglehetősen széles mozgásteret nyújtanak a szervezeti és a munkavállalói teljesítmény kontrollálása, fejlesztése érdekében. Használatuk lehetővé teszi, a tudatos teljesítménycélok kitűzését, a teljesítmény fejlesztése érdekében végzett tudatos vezetői viselkedést, amely adott helyzetben már önmagában lényeges előrelépés.

## 10.4. Hivatkozások

- Ahlstrand, B. – Lampel, J. – Mintzberg, H. (2005): *Stratégiai szafari - Útbaigazítás a stratégiai menedzsmentben*. Hvg Könyvek, Budapest
- Camilleri, M. A. (2021): Using the Balanced Scorecard as a performance management tool in higher education. *Management in Education* 35 (1) pp. 10 – 21.
- Campbell, D. T. (1979): Assessing the impact of planned social change”. *Evaluation and Program Planning* 2 (1) pp 67–90. doi:10.1016/0149-7189(79)90048-X
- Csoba, J. – Chrappán, M. – Katonáné Kovács, J. (2024): Az oktatói eredményesség feltételeinek vizsgálata a felsőoktatásban. *Educatio* 33 (2), pp. 234–243. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.11>
- Csóka, I. – Neszvada, G. – Sebestyén, G. (2019): Tudományos teljesítmény mérése a magyar felsőoktatás gazdasági képzéseiben. *Közgazdasági Szemle*, LXVI. pp. 751 – 770. <http://dx.doi.org/10.18414/KSZ.2019.7-8.751>
- EFQM (2019): *Az EFQM Modell*, European Foundation for Quality Management, Brussels
- Fijałkowska, J. – Oliveira, C. (2018): Balanced Scorecard in Universities. *Journal of Intercultural Management*, 10 (4) pp. 57–83. DOI: 10.2478/joim-2018-0025
- Kádár-Csoboth, P. – Kovács, G. (2023): A teljesítményfinanszírozás kihívásai a szervezeti és egyéni teljesítménymenedzsment-rendszerek kialakítására a modellváltó egyetemeken. *Educatio* 32 (3), pp. 470–485 DOI: 10.1556/2063.32.2023.3.8

- Kallio, K-M. – Kallio, T. J. – Tienari, J. – Hyvönen, T. (2015): Ethos at stake: Performance management and academic work in universities. *Human Relations* 69 (3) pp. 685 – 709
- Karoliny, M. – Poór, J. (2010): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Complex Jogi és Üzleti Kiadó, Budapest
- Kürtösi, Zs. – Vilmányi, M. (2023): *Emberi erőforrás menedzsment*. Szeged: SZTE GTK, elektronikus jegyzet, 2023/1 verzió
- Krasz, K. (2013): Teljesítményértékelési rendszerek kialakításának kérdései a felsőoktatásban. *Educatio – Felsőoktatási Műhely* 1/2013. pp. 69–82.
- Lénárd, A. – Márkus, É. – Svračka, B. (2022): A TÓK TÉR, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar teljesítményértékelési rendszerének fejlesztési folyamata. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10 (1) pp. 186–201. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.186.201>
- Melo, A. I. – Sarrico, C. S. – Radnor, Z. (2010): The Influence of Performance Management Systems on Key Actors in Universities. The case of an English university. *Public Management Review* 12 (2) pp. 233 – 254
- Mone, E. M. – Price, B. – Eisinger, C. (2011): Performance management: process perfection or process utility. *Industrial and Organizational Psychology* 4 (2), pp. 184–187.
- Sasvári, P. – Bakacsi, Gy. – Urbanovics, A. (2021): Az egyetemi előmenetel és a publikációs teljesítmény kapcsolata. *Magyar Tudomány* 182 (6), pp. 806–822. <https://doi.org/10.1556/2065.182.2021.6.8>
- Strathern, M. (1997): Improving ratings: audit in the British University system. *European Review*. 5 (3) pp. 305–321.
- Takács, S. (2000) *A teljesítményértékelési rendszer*. In: Bakacsi, Gy. et al. *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó, Budapest.
- Taylor, J. – Baines, C. (2012): Performance management in UK universities: implementing the Balanced Scorecard. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34 (2) pp. 111–124. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2012.662737>
- ter Bogt, H. – J. – Scapens, R. W. (2012): Performance Management in Universities: Effects of the Transition to More Quantitative Measurement Systems. *European Accounting Review* 21 (3) pp 451 – 497
- Türk, K. (2016): Performance management of academic staff and its effectiveness to teaching and research – based on the example of Estonian universities. *Trames* (1) pp. 17–36.

# 11. VÁLTOZÁSOK MENEDZSELÉSE A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

KECZER GABRIELLA<sup>1</sup>

Napjainkban különösen igaz, hogy a felsőoktatási intézmények is olyan állandóan változó feltételrendszerben működnek, hogy maguk is rákényszerülnek a folyamatos változásra. A szervezeti változás komoly erőfeszítéseket igénylő, sok nehézséggel és kockázattal járó feladat, melynek sikeres végrehajtása alapos felkészültséget, tudatosságot igényel a felsőoktatási intézmények vezetői részéről. Az akadémiai kultúra, az oktatók-kutatók sajátosságai és státusa, a kollektivista döntéshozatal, illetve az ezekre épülő hagyományok miatt a változások végrehajtása a felsőoktatási intézményekben különösen nagy körültekintést igényel. A következőkben azokat az elméleti megfontolásokat és gyakorlati tudnivalókat mutatjuk be, amelyek ismeretében tudatosan és sikeresen hajthatók végre a szervezeti változások a felsőoktatási intézményekben.

## 11.1. A szervezeti változás és a változásmenedzsment definíciója

Szervezeti változásnak tekinthető minden olyan átalakulás, amelyik a szervezet lényeges jellemzőiben következik be. Ilyen szervezeti jellemző lehet a szervezet stratégiája, a szervezeti struktúra, az alkalmazott technológia vagy módszerek, a szervezetben tevékenykedő emberek vagy a szervezet ügyfelei, partnerei, illetve a szervezeti kultúra. (Kiniczki – Williams 2012) Ezek közül bármelyik változása, megváltoztatása önmagában is komoly átalakulást jelent, de egy alapvető jellemző változása általában maga után vonja más szervezeti jellemzők átalakulását is.

A változásmenedzsment egyszerre értelmezhető menedzsment tevékenységként – ebben az értelemben jelenti a szervezeti változásra irányuló döntéseket és cselekvéseket, valamint tudáshalmazként – ebben az értelemben jelenti mindazokat a modelleket, módszereket, eszközö-

**Változás-  
menedzsment:  
tevékenység  
és tudás**

<sup>1</sup> A fejezethez elkészítéséhez felhasználtuk Keczer (2015) egyes szövegrészeit.

ket, technikákat, szabályszerűségeket, melyek ismeretében a szervezeti változások sikeresen végrehajthatók (Farkas 2004 alapján). A fejezetben a magyar nyelvű szakirodalomban elterjedtebb szervezeti változás és változásmenedzsment kifejezéseket használjuk, nem a változtatás szót, jóllehet az ismeretanyag jelentős része nem a spontán bekövetkező változásokra, hanem a kisebb vagy nagyobb mértékben megtervezett és irányított változtatásokra, szervezeti átalakításokra irányul.

### **VÁLTOZNI VAGY NEM VÁLTOZNI?**

A világban zajló változások a felsőoktatást sem hagyják érintetlenül. A felsőoktatás egyre gyorsabban és gyakran turbulensen változó környezetben működik; az egyetemek és főiskolák folyamatos alkalmazkodásra kényszerülnek. Kezar (2001) szerint a felsőoktatás számos olyan kihívással szembesül, amelyet nem hagyhat figyelmen kívül; az intézményeknek egyre tudatosabban kell alkalmazkodniuk a folyamatosan változó körülményekhez; a működési környezet átalakulása belső, szervezeti változásokat tesz szükségessé. A változások értő irányítása ezért az egyetemi vezetők egyik legfontosabb feladatává vált. Diamond (2002) szerint sokkal jobb megpróbálni előrejelezni a környezetben bekövetkező változásokat és előre felkészíteni rájuk a szervezetet, mint megvárni, amíg azok kényszerítik reagálásra az intézményt.

Ugyanakkor Kezar arra is felhívja a figyelmet, hogy az egyetemek olyan társadalmi intézmények, amelyek bizonyos időtlen értékeket képviselnek. Ezért, bár az alkalmazkodás szükséges, ellen kell állni az olyan változásoknak, amelyek ezeket az alapértékeket veszélyeztetik. Annak megértése, hogy mi az, amit feltétlenül meg kell őrizni, ugyanolyan fontos, mint tisztában lenni azzal, hogy min kell változtatni. Az intézményeknek alaposan át kell gondolniuk, hogy min és hogyan változtassanak, mert csak így tudják elkerülni, hogy a változás során feladják azokat a hagyományait, amelyek nélkülözhetetlenek a kiválóság és a teljesítmény fenntartásához. Az egyetemeknek meg kell találniuk a változás és a tradíció megfelelő egyensúlyát. (Kezar 2001)

## **11.2. A felsőoktatási intézmények sajátosságainak hatása a változásmenedzsmentre**

A felsőoktatási intézmény sikere, sőt, adott esetben túlélése múlhat azon, hogy a vezetők megtalálják-e a megfelelő változási stratégiákat (Hartley 2003 idézi Bess – Dee 2007). Bár a változásmenedzsment módszerei a felsőoktatási intézményekben is alkalmazhatók, az egyetemeknek számos olyan jellemzője van, amelyekkel tisztában kell lenni és figyelembe kell venni a változások tervezése és megvalósítása során. Az egyetemek szervezeti sajátosságaival részletesen foglalkozik az 5. fejezet. Az alábbiakban a szervezeti sajátosságok változásmenedzsment vonatkozásait emeljük ki Kezar (2001) alapján.

- Interdependencia: a felsőoktatási intézmények nem függetlenek a tudományos közösségtől, a kormányzattól, az akkreditációs ügynökségektől, a magánalapítványoktól stb. Ennek következtében a szervezeti változások ezek együttes erőterében valósulnak meg.
- A környezettől való viszonylagos függetlenség: a felsőoktatási intézmények a közoktatási intézményeknél hagyományosan nagyobb autonómiát élveznek. Ennek következtében a változási folyamatban a környezeti szempontok kevésbé meghatározóak. Napjainkban azonban a felsőoktatási intézmények piaci viszonyoknak való kitettsége is erősödik, ennek következtében pedig a környezeti változásokra is erőteljesebben kell reagálniuk, mint korábban.
- Sajátos akadémiai kultúra: bár a felsőoktatási intézmények szervezeti kultúrája nem egységes (lásd az erről szóló 8. fejezetet), a kollegialitás és a viszonylag autonóm módon működő szervezeti egységek miatt a legtöbb egyetemen a bevonáson alapuló változásmenedzselési módszerek kecsesgetnek a legjobb eredménnyel.
- Eltérő értékek: bár a felsőoktatásban léteznek mindenki által vallott értékek (ilyen például az akadémiai szabadság), mégis jellemző, hogy egy-egy felsőoktatási intézményen belül eltérő, egymással ellentétes értékek is jelen vannak, elsősorban a diszciplináris különbségekből adódóan. Ennek következtében a változás során is különböző érdekcsoportokkal és értékrendekkel kell számolni, ami erősíti a változási folyamat politikai karakterét.
- Összetett hatásköri struktúrák: a felsőoktatási intézményekben Birnbaum (1991) és Clark (1991) ötféle hatáskört különített el: akadémiai, vállalkozásalapú, rendszeralapú, karizmán alapuló és piaci alapú. Egy ilyen összetett rendszerben a változás lassú, erőteljesen politikai jellegű, és szükségszerűen nagyszámú szereplő bevonását teszi szükségessé.
- Lazán kapcsolódó (*loosely coupled*) rendszer: az ilyen szervezetekben a változás inkább folyamatos, mint epizód-szerű, inkább szűkebb, mint az egész rendszerre kiterjedő, inkább improvizatív, mint tervezett, inkább alkalmazkodás, mint kikényszerített változás (Weick 1976).
- Szervezett anarchia: a lazán kapcsolódó, összetett hatásköri és hatalmi struktúrákkal rendelkező szervezetekben nem jellemző a merev, egyvonalú döntéshozatal. Az ilyen intézményekben bizottságok, testületek, csoportok is szerepet kapnak a döntésekben, így a változási folyamatban is.

- Az akadémiai és adminisztratív dolgozók kettőssége: A változásnak ebben a kettős értéktérben kell megvalósulnia.
- A dolgozók hosszú távú elkötelezettsége: az oktatók jellemzően hosszú időt töltenek el egy adott felsőoktatási intézményben. Ezt a jelenséget egyfelől gyakran okolják azért, hogy az egyetemek nem kellően rugalmasak, másfelől viszont a dolgozói elkötelezettség előny is lehet a változási folyamatban.
- Nem egyértelmű célok: az egyetemek összetett célrendszere miatt a klasszikus tervezési módszerek a változások során is problematikusak lehetnek a felsőoktatási intézményekben.

### **11.3. A szervezeti változások lehetséges területei a felsőoktatási intézményekben**

Mint már említettük, a változás irányultsága a szervezetekben többféle lehet. A szervezeti változások a felsőoktatási intézményekben a következő területeket érintheti (Halász 2010 alapján):

- stratégiai célok, küldetés (pl. új intézményi stratégia létrehozása vagy a meglévő módosítása, az intézményi küldetés bővítése, átalakítása);
- képzési portfólió és/vagy oktatási módszerek (pl. belépés új képzési területekre, nemzetköziesítés, távoktatás bevezetése);
- emberi erőforrások (pl. teljesítményértékelés, differenciált bérezés bevezetése, oktatói életpálya modellek bevezetése, közalkalmazotti státus megszüntetése);
- kutatás, fejlesztés és innováció (pl. az intézmény és az ipar közötti együttműködés új alapokra helyezése, belső pályázati rendszer, inkubátorprogram elindítása);
- belső szervezeti és irányítási struktúra (pl. centralizáció, karok megszüntetése, döntési hatáskörök átrendezése, irányító testületek létrehozása vagy átalakítása);
- minőségirányítás és értékelési rendszer (pl. az oktatók hallgatók általi értékelésének új rendszere, vezetői információs rendszer kialakítása, külső audit bevezetése);
- hallgatói szolgáltatások és jólét (új hallgatói szolgáltatások kialakítása pl. karrier-tanácsadás, munkaerő-közvetítés, alumni-rendszer);
- pénzügyek (pl. az intézményen belüli forráselosztási mechanizmusok, a belső elszámolási rendszer átalakítása);
- a környezettel való kapcsolatok (pl. külső partnerek bevonása az irányítótestületekbe, harmadik missziós tevékenységek elindítása, nemzetköziesítés);



- szervezeti kultúra (pl. a kockázatvállalást elősegítő, külső orientációjú kultúra kialakítása, üzleti szemlélet, hallgatóköz-pontúság).

A különböző területeket érintő változások természetesen szorosan összefüggenek egymással; az egyik területen megvalósuló változás hatással van más területekre is.

A Watson által kidolgozott modell (lásd Berquist 1992) szerint ezek a szervezeti változások irányultságuk alapján három kategóriába sorolhatók: strukturális változások, amelyek a szervezeti felépítést, szervezeti politikát érintik; folyamatjellegű változások, amelyek arra utalnak, ahogyan az emberek elkezdnek másképpen működni egy adott struktúrán belül és az attitűdváltozások, amelyek az emberek viszonyulásának változására utalnak az adott struktúrákon és folyamatokon belül. A fentebb felsorolt területek mindegyike jelenthet strukturális, folyamatjellegű és attitűdváltozást is. A hallgatói szolgáltatások bővítése (például a munkába állás támogatása) magában foglalhat strukturális változást (új szervezeti egység), folyamatjellegű változást (a potenciális munkáltatókkal való együttműködés) és attitűdváltozást (a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák előtérbe helyezése a képzés során). Ugyanígy, a korszerű technológiák alkalmazása a tanteremben egyszerre strukturális, folyamatjellegű és attitűdváltozás. Senge (1990 idézi Kezar 2001) szerint azok a strukturális változások, amelyek nem kísérik attitűdváltozást, nem is jelentenek „valódi” változást.

**A változások irányultsága**

#### **11.4. A szervezeti változások kiváltó okai a felsőoktatásban**

A szervezeti változásokat külső és belső tényezők, „triggerek” is kiváltják. A felsőoktatási intézmények a teljesség igénye nélkül az alábbi általános külső triggerekkel szembesülnek:

- politikai, gazdasági, társadalmi-kulturális és környezeti változások,
- technológiai fejlődés (mesterséges intelligencia),
- demográfiai változások,
- globalizáció, nemzetközi verseny,
- diverzitás, multikulturalizmus,
- elszámoltatás, hatékonyság-elvárások, költségcsökkentés,
- munkaerőpiaci kihívások.

**Változást kiváltó külső tényezők**

Ezen általános triggerek mellett természetesen olyan, egy adott térben és időszakban jelentkező hatások is változásokat indukálnak,

## Környezeti hatás-mátrix

mint egy új kormány/miniszter kinevezése, illetve változás a felsőoktatás-politikában, a jogi környezetben vagy a finanszírozásban; a világjárvány, az energiaválság stb.

Ahhoz, hogy a vezetők megállapítsák, hogy az egyes környezeti hatások mekkora kihívást jelentenek változásmenedzsment szempontból, a hatásokat két dimenzióban kell értékelniük. Azok a környezeti változások jelentik a legnagyobb kihívást, amelyek jelentős hatással vannak a felsőoktatási intézményre, ugyanakkor az intézmény nem tudja befolyásolni őket. Ezt a környezeti hatás-mátrix segítségével tekinthetjük át (Csath 2001 alapján).

### 11.1. táblázat: Környezeti hatás-mátrix

Az intézmény befolyásolási képessége

		Az intézmény befolyásolási képessége	
		kicsi	nagy
Környezeti változás hatása az intézményre	nagy	komoly kihívás	közepes kihívás
	kicsi	közepes kihívás	csekély kihívás

Forrás: Csath (2001) alapján saját szerkesztés

## Változást kiváltó belső tényezők

A szervezeti változást belső okok is kiválthatják. Ilyen lehet például, amikor egy felsőoktatási intézmény a szervezeti életgörbe új szakaszába lép. Ha változik a tulajdonos/fenntartó vagy új felsővezetők érkeznek a szervezethez, az a legtöbb esetben változásokat indít el a szervezetben. Az újonnan belépő konzisztórium, kancellár, kuratórium, elnök vagy egy új rektori vezetés általában alapvető változásokat kezdeményez. Számos szervezeti következménnyel jár az is, ha az intézmény úgy dönt, hogy valamilyen új piacra lép be (földrajzi értelemben: például külföldön indít képzéseket vagy új piaci szegmens tekintetében: például beszáll a felnőttképzésbe), vagy új klienskör (például külföldi hallgatók) felé nyit. Ebben az esetben új képzési programokra vagy a meglévők módosítására, másfajta üzleti modellre, új marketingkommunikációra, új oktatói gárdára stb. lehet szükség.

## Változás mint kényszer vagy mint lehetőség

A szervezeti változások kiváltó okait nem csak aszerint csoportosíthatjuk, hogy azok a felsőoktatási intézményen kívül vagy azon belül jelentkezhetnek, hanem a szerint is, hogy kényszerként, megoldandó problémaként, vagy valamilyen új, kihasználható lehetőségként merülnek fel.

Ha a felsőoktatási intézmény valamilyen problémát, fenyegetést érzékel akár a szervezeten belül (például hallgatói lemorzsolódás, költségnövekedés, a tudományos eredményesség csökkenése, vezető oktatók elvándorlása stb.) vagy kívül (például az intézmény pozíciójának romlása a versenytársakkal, azaz más felsőoktatási intézményekkel szemben, visszaesés a jelentkezők számában, pályázati eredményes-

ségben, rankingekben stb.), akkor „gyógyító” típusú változásra van szükség. Ennek célja a kedvezőtlen folyamatok, tendenciák megállítása, visszafordítása, a veszély elkerülése. Ilyen lehet például új tanulástámogatási megoldások, költségcsökkentő intézkedések, teljesítményértékelési és ösztönzőrendszer bevezetése, az eredményesebb felsőoktatási intézmények benchmarking keretében történő elemzése, pályázati támogató szervezet felállítása stb.

Ha a felsőoktatási intézmény működése megfelelő, de valamilyen új lehetőséget lát, amelyet meg akar ragadni (például új piaci rés, pályázati lehetőség, új technológiai megoldás, például távoktatás), akkor a változás célja a gyarapodás, az előrelépés (Checkland 1981 alapján). Ha a fejlesztő jellegű változások egy szervezetben elmaradnak, rövid időn belül gyógyító változásokra lehet szükség. Ugyanakkor a sikeres gyógyító változások fejlesztő projektként továbbvihetők.

## 11.5. A szervezeti változások típusai

A szervezeti változások különböző típusainak megismerése, felismerése fontos ahhoz, hogy a változást megfelelően le tudjuk vezényelni, hiszen a különböző változások más és más kihívást jelentenek, eltérő kezelést igényelnek. Az alábbiakban a legfontosabb csoportosítási lehetőségeket mutatjuk be.

Az egyik lehetséges csoportosítás a rutin jellegű változások elkülönítése a nem rutin jellegű változásoktól. A rutin jellegű változások folyamatosan kísérik a szervezet mindennapi működését, nem váratlanok és nem rendkívüliek; az intézmény tagjai hozzá vannak szokva az ilyen eseményekhez. Ilyen például a dolgozók természetes cserélődése (fluktuáció), új képzések indítása, kisebb változások a szabályzatokban. Ezek általában nem jelentenek megrázkódtatást, így nincs ellenállás velük szemben. Ugyanakkor rossz menedzseléssel ezekből is adódhatnak problémák, ezért ezeket is megfelelő körütekintéssel kell irányítani.

A nem rutin jellegű változások nem a felsőoktatási intézmény mindennapi működéséből következnek, hanem valamilyen kiváltó ok hatására történnek, akár váratlanok is lehetnek, és rendkívülinek tűnhetnek. Ezek komolyabb érzelmi reakciókat válthatnak ki a szervezet tagjaiból, és mivel nem rutinszerűek, a menedzselésük is egyedi megoldásokat kíván. Az összeolvadás egy másik intézménnyel például pánikreakciót és ellenállást válthat ki, és levezénylése nagyon bonyolult szakmai feladat. (Encyclopaedia 2009) Ennek valóság tartalmát jól bizonyítják az egyetemi integrációk kihívásai 2000-ben. Fontos tehát, ezeknek a típusú változásoknak a megfelelő tervezése, előkészítése és professzionális menedzselése a megvalósítás fázisában.

**Rutin jellegű  
és nem rutin  
jellegű  
változások**

## **Reaktív, preaktív és proaktív változások**

A kiváltó okhoz való viszonyulás, a szervezeti adaptáció jellege szerint beszélhetünk reaktív, preaktív és proaktív attitűdről. A reaktív változás passzív és követő alkalmazkodás a szervezet részéről. Ebben az esetben a felsőoktatási intézmény utólag reagál a kiváltó okra, vagy azért, mert nem látja előre a kihívást (például a jelenléti oktatás átmeneti szüneteltetése a Covid-járvány miatt), vagy mert inkább kivár, semmint megelőző lépéseket tesz. Ilyenkor kevesebb az idő az előkészítésre, és általában szűkösebbek a változáshoz felhasználható erőforrások. Ugyanakkor azt is fontos hangsúlyozni, hogy a reaktív változás is jobb annál, mint ha az intézmény egyáltalán nem reagál a kihívásokra. A preaktív változás is passzív, de megelőző jellegű: a szervezet még azelőtt reagál, hogy a változást kiváltó ok felmerülne. Az intézmény ebben az esetben előre látja a kihívást, és felkészíti a szervezetet a problémára vagy a lehetőségre. Ilyen például, amikor a beiskolázható korosztály további létszámcsökkenésének negatív következményeit a külföldi hallgatók beiskolázására és oktatására való felkészüléssel kompenzálja az intézmény. Megfelelő preaktív változásokkal bizonyos esetekben elkerülhető, hogy az intézmény reaktív változásokra kényszerüljön. A proaktív változás aktív és folyamatos. Az aktív hozzáállás azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmény megpróbálja befolyásolni a működése feltételrendszerét, „elébe megy” a dolgoknak. Ilyen a képzési portfólió és képzési formák folyamatos igazítása a piaci, felhasználói igényekhez. Igor Ansoff szerint „Vannak cégek, amelyek kezdeményezik a változásokat, vannak, amelyek követik azokat a cégeket, amelyek már változtattak, és vannak, amelyek csodálkozva nézik, hogy mi történik a környezetükben.” (Csath 2001:6)

## **Top-down és bottom-up változások**

Az egyik legfontosabb megkülönböztetés a top-down, azaz felülről lefelé irányuló (planned – tervezett) változások és bottom-up, azaz alulról felfelé irányuló (emergent – felmerülő) változások között van.<sup>2</sup> „Bár a „felülről lefelé” és az „alulról felfelé” kifejezések topográfiai metaforák, a közöttük lévő legjelentősebb különbség nem a változás forrása vagy iránya, hanem a változás jellege. „A fentről lefelé irányuló változás mintáját a tudatos tervezés jellemzi, míg az alulról felfelé irányuló mintázat a spontaneitásban, az improvizációban és az azt követő értelmezésben gyökerezik. A felülről lefelé irányuló modellben a változások megtörténnek, az alulról felfelé irányuló modellben pedig kialakulnak. Mind a tervezett, mind a kialakuló változásokat belső vagy külső tényezők is vezérelhetik. A változás jellege egy egyetemen alapvetően különbözik abban az esetben, ha például a nemzeti felsőoktatási törvény módosításának intézkedéseit hajtják végre, vagy

<sup>2</sup> A tervezett és felmerülő változásokról felsőoktatási kontextusban részletesen lásd Bess – Dee (2007).

egy tanszéki szintű innovációkból eredő tantervi reformot valósítanak meg.” (Halász 2010:2)

A felülről jövő kezdeményezések előnye, hogy kezdettől fogva meg van a változáshoz szükséges támogatás és erőforrások. Ugyanakkor előfordulhat, hogy a vezetés által kezdeményezett változás a dolgozók ellenállása miatt nem valósul meg teljes mértékben, különösen akkor, ha a kezdeményezés nem valós problémákat old meg, vagy nem tényleges lehetőségekből indul ki (vagy erről nem sikerül meggyőzni a dolgozókat), esetleg az újonnan bevezetendő rendszer nem illeszkedik megfelelően a napi gyakorlathoz, idegen az akadémiai kultúrától, értékrendtől, az adott felsőoktatási intézmény hagyományaitól. A top-down változásvezetési megközelítéssel kapcsolatban nehézséget jelent, hogy a változási lendület nehezen adható át a szervezet alacsonyabb szintjeire, mert a tényleges végrehajtási folyamatban már olyanok is részt vesznek, akik a tervezési folyamatban nem, vagy csak érintőlegesen működtek közre (Dobák – Kováts 2009).

Az alulról induló kezdeményezések általában a dolgozók által (is) érzékelt valós problémákra vagy lehetőségekre reagálnak, és előnyös az is, hogy csak alapos mérlegelés után születik meg a döntés. Az is elmondható, hogy az emberek általában szívesebben hajtanak végre valamit, amit maguk kezdeményeztek. Ezekhez az átalakításokhoz azonban először meg kell nyerni a vezetők támogatását és meg kell szerezni a szükséges erőforrásokat. A felsőoktatási intézmény fejlődése, dinamikája szempontjából rendkívül fontos, hogy a menedzsment teret engedjen az ésszerű dolgozói, hallgatói kezdeményezéseknek, innovációknak, felkarolja azokat és – a kezdeményezés jellegétől függően – a szervezet többi részében elterjessze, intézményesítse azokat.

A tervezett változásokat akkor alkalmazzák, amikor a külső körülményekhez való alkalmazkodás a cél, és amikor az idő és az erőforrások korlátozottan állnak rendelkezésre. A felmerülő változások ezzel szemben általában az innováción és kreativitáson alapulnak, és akkor alkalmazhatóak, amikor a bizalom jelen van a szervezetben. (Bess – Dee 2007) A kétféle változás természetesen nem zárja ki egymást. A változások sikeres megvalósítása a két megközelítés megfelelő arányának (esetleg: sorrendjének) megtalálásán és a hangsúlyok megfelelő kiválasztásán múlik; az erről való döntés során pedig figyelembe kell venni a szervezet adottságait és a külső körülményeket. (részletelesen lásd Dobák – Kováts 2009; Bess – Dee 2007)

Mértéke szerint a szervezeti változás lehet inkrementális (más néven evolúciós), amely kiterjedését tekintve kisebb, mélységét tekintve részleges, lefolyását tekintve fokozatos átalakulást jelent; vagy lehet radikális (más néven: transzformatív), amely kiterjedését tekintve nagy, mélységét tekintve gyökeres, lefolyását tekintve hirte-

**Felülről jövő  
kezdeménye-  
zések**

**Alulról induló  
kezdeménye-  
zések**

**Inkrementális  
és radikális  
változások**

len átalakulás (Farkas 2004 és Csath 2001 alapján). Az inkrementális változások professzionális menedzselése is fontos, de a radikális változások megvalósítása jóval nagyobb felkészültséget igényel és egyúttal nagyobb felelősséget is ró a vezetőkre. A kettő közötti különbséget az alábbi táblázat foglalja össze.

**11.2. táblázat: Inkrementális és radikális változások összehasonlítása**

Inkrementális változás	Szempontok	Radikális változás
egy vagy néhány lényeges szervezeti jellemző változik	a változás terjedelme	számos vagy az összes lényeges szervezeti jellemző változik
a megváltozó szervezeti jellemzők kismértékű módosulása	a változás mértéke	a szervezeti jellemzők nagymértékű változása
adott szervezeti egységre korlátozódo változások	a változás hatóköre	a szervezet egészét érintő változások
a szervezet egy vagy néhány hierarchikus szintjét érintő változások	a változás szintje	a szervezet minden hierarchikus szintjét érintő változások
lépésről lépésre bekövetkező, kevésbé látványos változások	a változás módja	nagyobb, látványos „ugrások” révén bekövetkező változások
viszonylag lassan bekövetkező változások	a változás sebessége	a változások viszonylag gyorsan következnek be
a szervezet külső alkalmazkodásának előmozdítása és/ vagy a szervezeti alrendszerek, struktúrák és folyamatok belső illeszkedésének szabályozása	a változás alapvető célja	a szervezet külső alkalmazkodásának előmozdítása és/ vagy a szervezeti alrendszerek, struktúrák és folyamatok új konfigurációjának létrehozása
az alsóbb szintű vezetők vagy a felső vezetés irányítja	a változás irányítása	a felső vezetés irányítja

Forrás: Belényesi 2014:23

Inkrementális változás egy képzési program hálótervének módosítása vagy egy tanszéki szintű szervezeti átalakítás. Radikális változás az intézmény küldetésének módosítása és az ebből következő alapvető, egész szervezetet érintő változások vagy olyan mértékű strukturális átalakítás, mint például a karok megszüntetése.

Több szerző is rámutat, hogy az egyetemek szervezeti jellemzőiből és kultúrájából adódóan a felsőoktatási intézményekre inkább az inkrementális változások jellemzőek, ezek állnak közelebb az egyetemek „természetéhez” (Dobák – Kováts 2009; Bess – Dee 2007)

A változás szintje szerint beszélhetünk egyéni, interperszonális és szervezeti szintű változásról (Goodman 1982 idézi Kezar 2001), és fontos megérteni e három szint egymásra hatását. Az oktatói teljesítményértékelés bevezetése például ugyan szervezeti szintű intézkedés, de hatással lesz az interperszonális viszonyokra és az egyének működésére is. Bizonyos szervezeti szintű változások – például a távoktatás

## A változás szintjei

bevezetése – egyéni szintű megvalósítást feltételez. Egyéni szintű kezdeményezések pedig szervezeti szintű változássá bővíülhetnek.

## 11.6. Szereplők és szerepek a változási folyamatban

A szervezeti változások során különböző aktorok különböző szerepeket töltenek be. Ezek megértése szükséges ahhoz, hogy a változás menedzselése hatékony legyen. A szerepek a következők lehetnek (Diamond 2002 alapján):

- a változás szponzora: az a szereplő, amelyiknek megvan a hatásköre ahhoz, hogy legitimálja a változást (például irányítótestület, kancellár, elnök, dékán, tanszékvezető, szenátus);
- a változás ügynöke: az elhatározott változás végrehajtásáért felelős egyén vagy csoport (például adminisztratív egység vagy dolgozók, oktatói közösség);
- a változás célcsoportja: azok a személyek vagy csoportok, akiknek a változást meg kell valósítaniuk, azaz, akiknek meg kell változtatniuk a működésük valamely aspektusát (például oktatók, hallgatók);
- a változás támogatója: azok a személyek vagy csoportok, akik támogatják a változást, de nincs hatáskörük a változási folyamatot illetően (például oktatók, hallgatók, intézményen kívüli szereplők, öregdiákok).

Ugyanaz a személy vagy csoport többféle szerepet is betölthet a változási folyamatban akár egyidőben, akár a folyamat különböző szakaszaiban. Erőteljes szponzori támogatás nélkül nincs esélye a változtatási kezdeményezésnek. A kezdeményező szponzor gyakran további, úgynevezett fenntartó szponzorokat keres a változtatási folyamat végigvitelének biztosítása érdekében. Ugyanilyen fontos, hogy a változás szponzora és a változás célcsoportja között ne legyen jelentős különbség a változás céljai iránti elkötelezettségben. (Diamond 2002) A változás célcsoportján múlik, hogy a változás tartós lesz-e.

**A szereplők és szerepek jelentősége**

## 11.7. A szervezeti változás megvalósításának folyamata

A szervezeti változások számos folyamatmodellje közül Lewin és Kotter elméletét mutatjuk be.

### 11.7.1 Lewin modellje

Lewin szerint a sikeres változáshoz három egymást követő lépés megtételére van szükség, melyek a következők:

1. felolvasztás (unfreezing),
2. változás (change/movement/transition),
3. visszafagyasztás (refreezing).

#### Felolvasztás

A felolvasztás a régi állapottól, gyakorlattól való elszakadás feltételeinek és motivációjának megteremtését, a változással szembeni ellenállás csökkentését jelenti. Az érintetteket (dolgozók, hallgatók, egyéb érintettek) tájékoztatják, világossá teszik számukra, hogy a status quo fenntartása a továbbiakban nem lehetséges és a változás szükséges. Ez a szakasz magában foglalja a változás emocionális, magatartási, intellektuális, gyakorlati, akadályainak megszüntetését. A dolgozók előzetes felkészítése – például továbbképzéssel – jelentősen hozzájárulhat ennek eredményességéhez. Ez a fázis különösen akkor fontos, ha az érintettek jól érzik magukat a jelenlegi helyzetben, és az attól való eltérés nem kívánatos számukra. A változás a szükséges átalakítások megvalósítása, melynek során kialakul az új status quo. Ennek során

#### Változás

szükséges lehet az érintettek mentorálására, támogatására. A visszafagyasztás annak biztosítása, hogy a változás tartós maradjon. Akkor tekinthetjük a változást befejezettnek, ha az új állapot a rendszer és a szereplők működésének természetes részévé, rutinná válik. Ha ez nem történik meg, előfordulhat, hogy a rendszer és az emberek egy idő után visszatérnek a régi gyakorlathoz. Ebben a szakaszban a tréningnek (begyakoroltatás) ismét szerepe lehet. (Gomez-Meija – Balkin 2012)

#### Vissza- fagyasztás

#### A változási sokk

Fontos, hogy a következő változás ne kezdődjön el addig, amíg az előző meg nem szilárdul. Ellenkező esetben „változási sokk”, azaz az állandó változás tartósan bizonytalan állapota alakulhat ki a szervezetben. A felsőoktatásban dolgozók gyakran tapasztalják a külső feltételrendszer folyamatos módosítását, illetve bizonyos modellváltott intézményekben a belső átalakítások egymást követő sorozatát, ez pedig csökkenti az újabb változások be- és elfogadásának képességét és hajlandóságát.

Lewin modelljét több kritika is érte, elsősorban leegyszerűsítő jellege, top-down megközelítése és kontroll-orientációja miatt (Bess – Dee 2007).

### 11.7.2. Kotter modellje

A változás egyik legismertebb folyamatmodellje John P. Kotter nevéhez fűződik.



Eszerint a változás folyamata nyolc szakaszból áll:

1. Az egészséges veszélyérzet felkeltése, a változás halaszthatatlanságának érzékeltetése
2. A változást irányító csapat létrehozása
3. A változás jövőképének és stratégiájának kialakítása
4. A változás jövőképének kommunikálása
5. Az alkalmazottak felhatalmazása a cselekvésre
6. Eredmények elérése rövid távon, gyors sikerek kivívása
7. Az eredmények megszilárdítása és további változások kezdeményezése
8. Az új megoldások meggyökereztetése a szervezeti kultúrában

Az alábbiakban ezt a nyolc lépést mutatjuk be részletesen Kotter (1999) alapján.

### **I. Az egészséges veszélyérzet felkeltése, a változás halaszthatatlanságának érzékeltetése**

Ha nincs meg a „sürgősen változtatni kell” érzés, akkor az emberek szükségtelennek fogják érezni a változásra irányuló kezdeményezést és mint ilyet, elszabotálják. Ha az első fázist, azaz a változás szükségességéről való meggyőzést a változás kezdeményezői kihagyják, akkor vagy azonnal falakba ütköznek a változási törekvések, vagy csak hosszú idő után derül ki, hogy nem történtek valós és alapvető változások, csak látszat-cselekvések és felszínes módosítások. Emellett a veszélyhelyzet fel nem ismerése egy idő után válsághoz vezethet, amikor az elsődleges cél már nem egy jobb helyzetbe kerülés, hanem a kárenyhítés vagy a fennmaradás.

Az egyik ok, ami miatt a szervezet vezetőiben és/vagy tagjaiban nem alakul ki az egészséges veszélyérzet és a változás szükségességének belátása, az úgynevezett szervezeti önelégültség. Gyakran ez a változások legfőbb akadálya, amely mellett vagy el sem kezdődnek a szükséges változások, vagy kifulladásra kerülnek. A szervezeti önelégültségnek számos oka lehet, a leggyakoribb okok a következők:

- Nincs nagy és látványos válsághelyzet, nem alakul ki a veszélyérzet. Az apróbb működési zavarokat, a lassú pozícióvesztést, néhány érintett (dolgozó, hallgató) elégedetlenségét stb. nem tekintik intő jelnek.
- A vezetők körül mindig több a pénz, mint máshol a szervezetben, a megszorítások nem érnek fel hozzájuk, ezért nem érzik a bőrükön, milyen helyzetben van valójában a szervezet.
- Hiányzik a teljesítmény valódi értékelése. Vagy alacsony teljesítmény-követelményeket határoznak meg, amelyeket rosszul működve is teljesíteni lehet, vagy az elvárásokat igazítják a teljesítményhez és nem fordítva, ahogyan kellene.

**Szervezeti  
önelégültség**

- Ha szűk, funkcionális célokat határoznak meg (például csak a pénzügyi helyzetre, vagy csak a hallgatói létszáma, esetleg csak a publikációk számára figyelnek), nem pedig átfogó szervezeti mutatókat használnak, akkor olyan fontos területeket nem értékelnek, mint a dolgozók, hallgatók elégedettsége, a szervezeti folyamatok hatékonysága vagy a fejlődés képessége.
- Ha a külső érdekcsoportok (például munkáltatók) véleményét figyelmen kívül hagyják, ha nincs visszacsatolás, akkor az intézmény belső világára szűkülő korlátoltság akadályozhatja a veszélyhelyzet felismerését.
- Ha a szervezeti kultúrára jellemző az „öld meg a rossz hír hozóját” szemlélet, azaz a vezetők nem viselik el a szókimondást, a problémafelvetést és a vélemények ütköztetését, és ha valaki mégis firtatni kezdi a valós teljesítményt, azt sértőnek tartják, akkor az intézmény tagjai nem merik jelezni az általuk érzékelt problémákat.
- A vezetés hamis biztonságérzetet keltő sikerpropagandája, túlzóan bizakodó nyilatkozatai hamis biztonságérzetet kelthetnek.

Mindez olyan szilárd rendszerré állhat össze, amely a status quo fenntartására ösztönöz még akkor is, amikor már józan ésszel elkerülhetetlennek tűnne a változás. Sokszor éppen a szervezet múltbéli nagysága, korábbi sikerei (például egy-egy Nobel-díjas tudósnek köszönhető előkelő helyezés a rangsorokban) idézik elő a hamis biztonságérzetet – ez különösen igaz lehet a nagymúltú tudományegyetemekre. Allen és Fifield (1999) szerint az egyetemekre jellemző tehetetlenség az évek óta sikeresen működő felsőoktatás mellékterméke: a változással szemben feltett kérdés az, hogy „miért változtassunk meg valamit, ami oly sokáig működött?”.

## **2. A változást irányító csapat létrehozása**

Gyökeres átalakulás gyakran kapcsolódik nagy formátumú vezetőkhöz. Egyetlen ember azonban nem elég a változás menedzseléséhez, szükséges egy irányító csapat létrehozása. A változást irányító csapat feladata az átalakulási jövőkép megalkotása, széles körben történő kommunikálása, felhatalmazás biztosítása másoknak az önálló cselekvéshez és a változás menedzselése.

A bizalom az irányító csapat egyik legfontosabb jellemzője kell, hogy legyen. A szervezetekben gyakran hiányzik a bizalom, mert az egymástól elkülönülő szervezeti egységek – különösen az erősen tagolt és lazán összekapcsolt egységekből álló nagy egyetemeken – gyanakvással kezelik egymást. Az ilyen szervezetben, amikor a különböző szervezeti egységekből egy irányító csapatba kerülnek az embe-

**Bizalom és  
közös cél**

rek, hiányozhat a bizalom és a szűklátókörűen részrehajló viselkedés lehet a jellemző. Mindenki csak arra figyel, hogy a változás az ő egységének jó lesz-e, nem az egész szervezet érdekeit tartja szem előtt. Ez vagy ellehetetleníti, vagy kényszerpályára tereli a szervezeti változást.

A másik feltétele a változást irányító csapat megfelelő működésének a közös cél, amelyet a csapat minden tagja erősen akar. Ha a tagok csak saját maguk, a közvetlen kollégáik vagy a szervezeti egységük iránt elkötelezettek, akkor nem hajtja őket a vágy, hogy a szervezet teljesítményét a lehető legmagasabb szintre emeljék. Így nem lesznek elkötelezett motorjai a változásnak. E mögött gyakran a bizalomhiány áll: nem hiszik, hogy mások komoly teljesítményre képesek/hajlandók, ezért a saját maguk részéről fölösleges erőfeszítésnek érzik a jobb szervezeti teljesítményre törekvést. Vagyis a bizalom ebből a szempontból is kulcsfontosságú.

### **3. A változás jövőképe és stratégiájának kialakítása**

A változásokat tekintélyre alapozott, indoklás és jövőkép nélküli utasítással rendkívül nehéz megvalósítani. Autokratikus parancsokkal ritkán lehet magatartásbeli változást elérni, különösen a felsőoktatási intézményekben, ahol a szervezeti kultúrától és az autonóm szakemberekből álló munkaerő-állománytól is idegen az autokratikus vezetés elfogadása. Az autokratikusan kikényszerített változási program vagy nyílt ellenállást vált ki, vagy a szervezet tagjai látszólag együttműködnek, valójában azonban elszabotálják a változást. Az üzleti életből a felsőoktatásba kerülő döntéshozók gyakran szembesülnek ezzel a jelenséggel. Ezért fontos meghatározni azt a jövőképet, elérendő jövőbeli állapotot, amelybe a szervezet a változással el kíván jutni, valamint azt a stratégiát, melynek segítségével a szervezet eléri a kitűzött jövőbeli állapotot. Egy reális és vonzó jövőkép elérése érdekében szívesebben dolgoznak az emberek, mint ha indoklás, magyarázat nélkül fogalmaznak meg feljűk elvárásokat.

A változás jövőképe három célt szolgál:

- Világossá teszi a változás célját. Leírja a változás kiváltó okát és levezeti, hogy abból milyen átalakítások következnek, valamint, hogy az átalakítások milyen jövőbeli állapotot rajzolnak ki.
- Reményt ébreszt azzal, hogy bemutatja, a problémás helyzetből van kiút, vagy azt, hogy egy adott lehetőség kihasználása, megragadása milyen kedvező fejleményekkel jár.
- Koordinálja az emberek tevékenységét. A világos jövőkép lehetővé teszi, hogy az emberek önállóan, de koordináltan, az eltervezett jövőkép megvalósítása érdekében cselekedjenek.

**A jövőkép  
szerepe és  
jellemzői**

A jó változási jövőkép jellemzői:

- Elképzelhető: szemléletesen bemutatja a jövőt, és a szervezet minden tagja látja benne a saját helyét, szerepét.
- Kívánatos: megfelel a kulcsszereplők hosszú távú érdekeinek. A változás sértheti egyes szereplők érdekeit, de a kulcsszereplők (tulajdonos/fenntartó, vezetők, dolgozók, hallgatók, partnerek) hosszú távú érdekeit figyelmen kívül hagyó szervezet az önpusztítás útján halad. A jövőkép feladata, hogy összehangolja a kulcsszereplők érdekeit.
- Megvalósítható: elérhető, de kihívást jelentő stratégia áll mögötte. Az a jövőkép, ami teljesíthetetlennek tűnik, nem ösztönöz cselekvésre. De az sem fog alapvető változást előidézni, amelyik csak minimális elvárásokat fogalmaz meg.
- Erőforrást rendel a célokhoz: A változási stratégiának tartalmaznia kell a változáshoz szükséges erőforrások előteremtésére vonatkozó elképzeléseket is. Különösen fontos ez a felsőoktatási intézmények esetében, amelyek gyakran az alapműködésüket illetően is forráshiánnyal küzdenek.
- Egyértelmű: útmutatást ad, érthető. A jó jövőkép iránymutatást ad a szereplőknek arra vonatkozóan, hogy mit várnak tőlük, mit kell csinálniuk. Azok az elvárások, amelyeket az emberek nem tudnak összefüggésbe hozni a napi tevékenységükkel, hasznavehetetlenek.
- Rugalmas: teret ad az egyéni kezdeményezéseknek, a körülményeknek megfelelően változtatható.
- Kommunikálható: a jó jövőkép könnyen elmagyarázható. A használhatatlan általánosság és az aggályos részletezettség egyaránt elkerülendő.

#### **4. A változás jövőképeének kommunikálása**

A változás jövőképe semmit nem ér, ha a kommunikációja nem megfelelő. A sikertelen kommunikáció oka azonban gyakran nem a kommunikációs aktusban, hanem a megelőző lépések során elkövetett hibákban keresendő.

- Ha az embereknek nincs veszélyérzetük, nem érzik, hogy tenni kell valamit, akkor nincs „fűlök” az új jövőképre.
- Ha a változást irányító csapat nem megfelelő, akkor vagy nem tudnak megfelelően kommunikálni, vagy hiteltelének.
- Ha a változás jövőképe nem megfelelő, akkor azt nem is lehet megfelelően kommunikálni.

## A JÖVŐKÉP KOMMUNIKÁLÁSA

A változás jövőképét racionálisan és emocionálisan is „el kell adni” az embereknek a kommunikáció során. A racionális érvelés általában egyszerűbb: a jelenbeli állapot tarthatatlanságát vagy a jövőbeli állapot előnyeit tényekkel alá lehet támasztani. Az emocionális meggyőzés nehezebb feladat: arra akarjuk rávenni az embereket, hogy hagyjanak fel a szokásaikkal és hozzanak áldozatot a változás érdekében. Gyakori hiba, hogy az emocionális meggyőzés elmarad, és az is jellemző, hogy a vezetők, illetve az irányító csapat azt várja el az emberektől, hogy azonnal értsék meg és fogadják el a változási törekvéseket – azokat a tényeket és elképzeléseket, amelyekkel ők maguk már hetek-hónapok óta foglalkoznak. Téves az is, ha abból az elavult vezetői felfogásból indulnak ki, hogy „a beosztottak nem kell mindent értenie”, és a kommunikáció során a tényközlésre szorítkoznak, az indoklás, a magyarázat elmarad. Különösen igaz ez a felsőoktatási intézményekben, ahol a dolgozók esetében követelmény, a hallgatók esetében pedig a képzésük elvárt eredménye az önálló gondolkodás, rendszerszemlélet, elemzési képesség stb.

Fontos tisztában lenni azzal, hogy a vezetőség magatartása is a változási jövőképet „kommunikálja”. A változás célkitűzéseinek ellentmondó vezetői magatartás teljesen aláássa a változási törekvést. Úgy nem lehet költségcsökkentést hitelesen kommunikálni, ha közben milliókért újítják fel a felsővezetők irodáját, úgy nem lehet hallgatóközpontúságot hirdetni, ha a vezetőket nem érdeklik a hallgatói vélemények.

Fontos az is, hogy a változási jövőkép kommunikálása kétirányú folyamat; a dolgozóknak, hallgatóknak legyen lehetőségük a visszacsatolásra. Ezzel egyrészt megfogalmazhatják kételyeiket, félelmeiket, a vezetés pedig tud ezekre reagálni. Másrészt kontrollt is jelent: vajon jók-e a vezetői elképzelések.

### 5. Az alkalmazottak felhatalmazása a cselekvésre

A változás végrehajtóinak képeseknek kell lenniük arra, hogy önállóan cselekedhessenek a változás végrehajtása érdekében. Ehhez el kell távolítani azokat a korlátokat, amelyek megakadályozzák őket ebben. A leggyakoribb korlátok a következők:

- Szervezeti struktúra: A régi szervezeti struktúra gyakran nem kompatibilis a változási törekvésekkel. Ilyenkor a változás előtt vagy azzal együtt a szervezeti struktúrát is át kell alakítani. Ilyen lehet új adminisztratív egységek létrehozása (például nemzetközi iroda a külföldi hallgatók fogadása érdekében) vagy a hagyományos szervezeti egységek (például a karok) megszüntetése.
- Készségek, képességek hiánya: Az újfajta munkavégzés gyakran nem (csak) új készségeket, hanem új attitűdöt – hozzá-

**A vezetői viselkedés jelentősége**

**A változás korlátai**

állást, szemléletet – igényel. A távoktatás például nem csak technológiai kompetenciákat igényel az oktatók és a hallgatók részéről, hanem eltérő tanítási-tanulási felfogást is. Ezek elsajátításáról is gondoskodni kell.

- Az emberi erőforrás menedzsment gyakorlata: Gyakori hiba, hogy az emberi erőforrás menedzsment tevékenységei – az új tagok kiválasztása, a teljesítményértékelés, az ösztönzési rendszer, az előléptetések – nem az új elvárásokat tükrözik. Például az új tagok felvételénél nem szempont, hogy alkalmas-e az újszerű munkavégzésre, a teljesítményértékelésnél, javadal-mazásnál és előléptetésnél nem szempont a változáshoz kapcsolódó új elvárások teljesítése. Az EEM rendszert úgy kell átalakítani, hogy a maga eszközeivel támogassa, ösztönözze a változást.
- A vezetési stílus: Ha a közvetlen vezetők nem ösztönzik, vagy egyenesen akadályozzák a beosztottaikat az újszerű munkavégzésben, a beosztottak a közvetlen vezetőjükhez fognak idomulni. Az ilyen vezetőket vagy meg kell győzni, vagy ha ez nem megy, le kell váltani és el kell távolítani.

## 6. Eredmények elérése rövid távon

### A gyors sikerek jelentősége

A változáshoz, csakúgy, mint a kiemelkedő sportteljesítményhez sok idő, munka, erőfeszítés szükséges. Az emberek többsége egy idő után biztató jeleket, ígéretes részeredményeket vár, amelyek meggyőzik őket arról, hogy az erőfeszítésnek van értelme. A változást ezért úgy kell megtervezni, hogy gyors sikereket lehessen elérni. Ellenkező esetben az emberek kételkedni kezdenek a változás megvalósíthatóságában és értelmében, és csökken a lelkesedésük, elkötelezettségük. A gyors sikerek arra is jók, hogy az ellenzők vitorlájából kifogják a szelet.

## 7. Az eredmények megszilárdítása és további változások kezdeményezése

Ha a vezetés túl hamar „hátradől”, a tradíció erői gyorsan felülkerekedhetnek, és elkezdődik a visszarendeződés. Különösen igaz ez a felsőoktatási intézményekben, ahol a hagyományoknak jelentős szerepe van. Mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy az eredmények megszilárduljanak és a visszarendeződés ne legyen lehetséges. Ehhez szükséges, hogy minden olyan területet átalakítsanak, amely összefüggésben van a változással. Ha például a szervezet módosítja a küldetését, akkor minden olyan területet át kell alakítani, amely hozzájárul az új küldetés megvalósításához.

## 8. Az új megoldások meggyökereztetése a szervezeti kultúrában

Ha egy új felsővezető forradalmian új szemléletet és módszereket hoz a szervezetbe, de a többi, alsóbb szintű vezető, illetve a szervezet tagjai nem veszik át ezt a szemléletet és a régi módon végzik az munkát, az új szemlélet nem válik a szervezeti kultúra részévé.

A változás implementálása a felsőoktatási intézményekben csak akkor lehet sikeres, „ha a változásban érintett oktatók, adminisztrátorok ténylegesen elsajátítják az új gondolkodásmódot, valóban alkalmazzák az új ötleteket, eljárásokat, módszereket és képességeket, azaz a változási folyamat az intézmény oktatóinak, adminisztrátorainak, hallgatóinak magatartását is megváltoztatja”. (Dobák – Kovács 2009:231)

Fontos azonban az is, hogy a viselkedés nem azonos az meggyőződéssel; ha a viselkedés meg is változik, nem biztos, hogy a meggyőződés is. A változás csak akkor gyökerezik meg a szervezeti kultúrában, ha a változás közben az emberek meggyőződése, szemlélete is átalakul. Amíg a változás nyomán kialakuló gyakorlat nem lesz szerves része a kultúrának, fennáll a visszarendeződés veszélye.

Az új megoldások vállalati kultúrában való meggyökerezését segítik a következők:

- A vezetők sokat beszélnek az új eredményekről és hangsúlyozzák, hogy azok a változás eredményei, sokszor elmondják, milyen körülmények között alakultak ki a régi meggyőzések és azok ma már miért nem érvényesek.
- Az új dolgozók felvételénél nem a régi értékrendet keresik, hanem az újat.
- A meggyőződésüket megváltoztatni nem tudó embereket háttérbe szorítják, előléptetik azokat, akik az új értékrendet vallják.

**A meggyökerezést segítő módszerek**

## 11.8. A változás ütemezése

A változások ütemezéséről a vezetőnek kell döntenie. Háromféle ütemezés lehetséges, melyek mindegyikének megvannak az előnyei és a hátrányai, és a helyzettől, a változás jellegétől függ, hogy melyik a megfelelőbb. Ezeket Farkas (2004) alapján mutatjuk be.

Az úgynevezett bigbang (nagy bumm) típusú ütemezés esetében a régi rendszert egyszerre és teljesen leváltja az új a szervezet egészében, és ettől kezdve a régi rendszer nem él tovább. Ilyen volt például a modellváltás jogi aktusa az érintett intézményekben és annak azok a következményei, amelyek egy lépésben valósultak meg, például a közalkalmazotti státus megszűnése. Ennek a megoldásnak a legnagyobb hátránya a jelentős kockázat, hiszen, ha az új rendszer nem válik be,

**Bigbang ütemezés**

akkor az a szervezet egészét érinti, és rendkívül körülményes a visszatérés a régi állapothoz. Éppen ezért a bigbang típusú ütemezés komoly előkészítést igényel, és ennél a megoldásnál lehet számítani a legnagyobb ellenállásra az érintettek részéről.

#### **Pilot ütemezés**

Az úgynevezett pilot (próba) típusú ütemezésnél az új rendszert próbajelleggel kipróbáljuk a szervezet egy részében, egységben, és ha beválik, bevezetjük a szervezet egészében is. Ilyen lehet például az adminisztratív dolgozók esetében a rugalmas munkaidő kipróbálása egy egységben. Ez óvatosabb megoldás, mint a bigbang, de fontos, hogy körültekintően válasszuk ki a pilot egységet, hogy az ott szerzett tapasztalatok iránymutatóak legyenek a rendszer egészére nézve. Ha ugyanis a legelkötelezettebb emberek csoportján próbáljuk ki a rugalmas munkaidőt, akkor a kedvező tapasztalatok (például, hogy a munkateljesítmény nem csökken) nem feltétlenül lesznek érvényesek a kevésbé elkötelezett emberekre. Az is lényeges, hogy a pilot tapasztalatait fel kell használnunk az új rendszer finomhangolása és bevezetése során – hiszen ez a kipróbálás értelme. Ennek az ütemezésnek a legnagyobb előnye a próbajellegből adódó kis kockázat, hátránya, hogy a kétféle rendszer (a régi és a szervezet egy részében bevezetett új) együtélése, együttműködése konfliktusokat, illeszkedési zavarokat eredményezhet. Különösen olyan esetekben jelentkeznek kompatibilitási zavarok, amikor egy összefüggő munkafolyamat egy részében alkalmazunk valamilyen új technológiát vagy számítástechnikai megoldást.

#### **Párhuzamos ütemezés**

A harmadik lehetséges ütemezés a párhuzamos bevezetés. Ebben az esetben a régi és az új rendszer addig működik egymás mellett, amíg a régi biztonságosan elhagyható. Tipikus példa erre a digitális adatkezelésre történő áttérés, melynek során a hagyományos, papíralapú adatkezelést is megtartják addig, amíg a digitális rendszer már jól működik. Ilyen volt például az indexkönyv megszüntetése bizonyos idő elteltével az elektronikus tanulmányi rendszerben való jegyrögzítés bevezetése után. Ennek a megoldásnak az előnye, hogy teljesen biztonságos, ugyanakkor a két rendszer párhuzamos működtetése erőforrás-igényes. Ha a párhuzamos ütemezés mellett döntünk, fontos, hogy előre rögzítsük a párhuzamos működés időtartamát, ellenkező esetben a váltás, a régi rendszer elhagyása túlságosan elhúzódhat.

### **11.9. A változással szembeni ellenállás és kezelése**

Azok a szervezetek vagy vezetők, akik azt hiszik, hogy sikeresen tudnak változtatásokat végrehajtani anélkül, hogy figyelembe vennék, hogy az emberek hogyan fognak reagálni egy-egy kezdeményezésre, becsapják önmagukat (Jick – Peiperl 2003). Ezért az ellenállás okainak megér-



tése és megfelelő kezelése a változásmenedzserek egyik legfontosabb képessége. Clark találóan állapította meg a felsőoktatási intézményekben bekövetkező változásokról, hogy „a változás nem azért következik be, mert egy bizottság vagy egy elnök új ötletet terjeszt elő. A központban hozott intézkedésekhez az oktatói kar bevonása és jóváhagyása szükséges” (Clark 2004:92).

Az ellenállás egyéni és szervezeti szinten is értelmezhető.

### **11.9.1. A változással szembeni egyéni ellenállás**

A változással szembeni ellenállás az egyén részéről lehet racionális vagy emocionális alapú elutasító attitűd, aktív vagy passzív magatartás, valós vagy vélt fenyegetettség miatt (Kinicki – Williams 2012). Racionális alapon utasítja el valaki a változást akkor, ha az átalakítás hátrányosan érinti, az érdekei sérülnek. Ilyen például, ha valakinek a korábbi fizetéséért több munkát kell végeznie. Emocionális alapú elutasításról akkor beszélünk, ha nincs tényszerű alapja a negatív hozzáállásnak, csak az állandósághoz, stabilitáshoz, megszokotthoz való ragaszkodás miatt utasítja el valaki a változást még akkor is, ha a változás számára előnyös lenne. A felsőoktatási integráció során az intézményi önállóság, a szervezeti struktúra átalakítása során a karok megszüntetése gyakran érzelmi kérdés is az ott dolgozók számára. Az aktív ellenállás a változási törekvésekkel szembeni tevőleges fellépést jelenti, a passzív ellenállás az új rendszer alkalmazásának halogatását, lassítását. Ez utóbbi különösen releváns az egyetemeken; a felsőoktatással foglalkozó szakirodalomban gyakran találkozunk a professzorok informális hatalmának leírásával, amely akár a passzív ellenálláson keresztül is hatással lehet az intézményi folyamatokra; a viszonylag nagy autonómiával rendelkező oktatóknak pedig lehetőségük van bizonyos intézkedések „szabotálására”. Valós fenyegetés akkor áll fent, ha a valakit ténylegesen hátrányosan érint a változás (például, ha a közalkalmazotti státus megszűnésével csökken a fizetett szabadnapok száma), vélt fenyegetésről pedig akkor beszélünk, ha valaki nincs tisztában a változás következményeivel, ennek ellenére úgy gondolja, hogy az rá nézve hátrányos.

Ami az egyéni ellenállás fenti változatainak kezelését illeti, az emocionális ellenállás kezelése jóval nehezebb, mint a racionális ellenállásé, hiszen tényekkel és észérvekkel nemigen csökkenthető. Ilyenkor először meg kell érteni az ellenállás mögött húzódó, gyakran irracionális motívumokat, és azokat kell eliminálni. Ehhez a vezető részéről jelentős empátiára van szükség. A passzív ellenállás veszélyesebb, mint az aktív, mert kevésbé nyilvánvaló, kevésbé érhető tetten. A vélt és a valós fenyegetés kezelési módja eltérő: vélt fenyegetés esetén a

**Az egyéni  
ellenállás  
típusai**

## Az ellenállás konkrét okai

változási jövőkép alapján lehet a félelmet csökkenteni; valós fenyegetés esetén pedig a változás szükségességének hangsúlyozásával, illetve kompenzációval lehet az ellenállást legyőzni.

Ahhoz, hogy a változással szembeni egyéni ellenállást le lehessen küzdeni, a vezetőknek tehát ismerniük kell az ellenállás konkrét okait. Ezek lehetnek:

- **Önérdék:** A tervezett változás ellentétes a dolgozó érdekeivel (például többet kell dolgozni). Az elkötelezett dolgozók önként is hajlandók a saját érdekeikkel ellentétes változást végrehajtani a szervezet sikere érdekében – bizonyos mértékig. Azzal azonban számolni kell, hogy ha szervezet nem tudta kialakítani a tagok elkötelezettségét, arra a változtatás során már kicsi az esélye. A szervezeti változások sokszor felszínre hoznak már korábban kialakult problémákat, működési zavarokat.
- **Bizalomhiány:** A dolgozók nem bíznak a vezetőkben, mert korábban azt tapasztalták, hogy nem őszinték (ezért például nem hiszik el, hogy az átszervezés nem jár létszámleépítéssel), vagy nem veszik komolyan a vezetés változási törekvéseit (mert a vezetés többször adott már fel változási kezdeményezéseket), vagy nem hiszik el, hogy a tervezett változás megoldja a problémákat (mert többször voltak már olyan „reformok”, amelyek nem oldották meg a problémákat, hanem esetleg még újabbakat is generáltak).
- **Bizonytalanság:** A dolgozók félnek az ismeretlentől. Ennek oka lehet, hogy nincs kellő információjuk a változásról, nem tudják, hogyan érinti majd őket.
- **Önbizalomhiány:** Az érintettek attól félnek, hogy nem lesznek képesek megfelelni az új elvárásoknak. A kudarcból való félelem az egyik legerősebb visszatartó erő.
- **Eltérő érzékelés:** A dolgozók nem úgy érzékelik a helyzetet, mint a menedzsment. Például nem érzik a változás szükségességét, vagy nem úgy látják a következményeket.
- **Megszerzett pozíciók, kapcsolatok elvesztése:** A status quo felbomlása mindent átrendezhet. Van, aki elveszíti a hatalmát, más a kivívott előnyöket.
- **Motiválatlanság, a szervezettel való azonosulás, az elkötelezettség hiánya, kiégés:** Ha a szervezet tagjai már a változás előtt motiválatlanok voltak, akkor nem fognak késztetést érezni arra, hogy erőfeszítéseket tegyenek az átalakulás érdekében különösen akkor, ha az áldozatvállalását nem jutalmazák. Az elkötelezetlen dolgozók nem törekednek arra, hogy megfeleljenek az új elvárásoknak. A szervezettel nem azonosuló dolgozók a saját, egyéni céljaik megvalósítására töreked-

nek, és nem támogatják a változást, ha az saját céljaik megvalósításához nem viszi közelebb őket. A kiégés (burnout) is oka lehet a változással szembeni ellenállásnak, de a változás csökkentheti is a kiégést, ha a dolgozó új lehetőséget, inspirációt kap, kihívással szembesül.

- Kényelmesség, megszokotthoz való ragaszkodás: Az emberek általában ragaszkodnak a megszokott munkakörnyezethez, a közvetlen munkatársakhoz, a szokásokhoz, normákhoz, a kapcsolatokhoz, a napi rutinhoz, és a változás kimozdíthatja őket ebből a komfortzónából. (Farkas 2004; Daft 2010; Buchanan – Huczynski 1997)

### **VÁLTOZÁSOK ÉS AZ AKADÉMIAI SZABADSÁG**

A felsőoktatási intézményekben kezdeményezett szervezeti változások esetében mindig figyelembe kell venni, hogy a változás milyen hatással lesz az akadémiai gyakorlatra, a tanulásra, a munkára, és arra, hogy a szereplők milyennek érzékelik az akadémiai lét változását (Middlehurst 1999 idézi Pundyke 2020). Az akadémiai szabadság is rendkívül fontos kérdés, amikor a tanítás és tanulás újratervezését mérlegelik. Az oktatók általában elvárják, hogy bizonyos fokú szabadságot kapjanak a szakterületüknek legmegfelelőbbnek tartott tanítási technikák alkalmazásában. Az akadémiai szabadság olyan erős érték a felsőoktatási intézményekben, hogy a tanítás és a tanulás megváltozása az akadémiai szereplők támogatása nélkül nem könnyen érhető el. Így a tanulás és a tanítás újratervezésére irányuló intézményi szintű kezdeményezés csak fokozatos lehet. (Allen – Fifield 1999)

Az egyéni ellenállás okai és megnyilvánulásai tehát rendkívül sokfélék lehetnek, így kezelésük is különböző menedzsment-technikákat igényel. Vannak azonban olyan módszerek, amelyek általánosságban jól alkalmazhatók az ellenállás csökkentésére. Az alábbi táblázat ezek közül ismertet néhányat, bemutatva azt is, hogy az egyes módszerek milyen cselekvést, képességet és attitűdöt igényelnek a vezető részéről.

**11.3. táblázat: Az ellenállás pszichológiai okainak kezelésére általánosan használható módszerek**

MÓDSZER	A VEZETŐ RÉSZÉRŐL
az érintettek bevonása a rájuk vonatkozó változási döntésekbe, ötleteik figyelembe vétele	bizalom, képesség a részvételi vezetésre
idő az érintetteknek a változás elfogadására, a felkészülésre, a kezdeti hibázás megengedése	megfelelő előkészítés és ütemezés, türelem, tolerancia
az ellenállás emocionális okainak, pszichés fázisainak elfogadása	érzelmi intelligencia, empátia, aktív figyelem
a változás erkölcsi és anyagi ösztönzése, motiválás	motiváció fontosságának fel- és elismerése, eszközeinek ismerete, szükséges erőforrások biztosítása
telítődés elkerülése	a túl gyakori változásoktól való tartózkodás, stabilitás biztosítása
meggyőző kommunikáció	hitelesség, kommunikációs képesség
támogatás, „biztonsági háló” az ugráshoz	előzetes felkészítés, állandó jelenlét, segítőkészség, empátia

Forrás: Saját szerkesztés Csath (1999); Daft (2010); Farkas (2004) alapján

Jóllehet a változásokkal szembeni egyéni ellenállással minden esetben – de különösen a felülről induló, tervezett változtatásoknál – számolni kell, fontosnak tartjuk azt a megközelítést, hogy az emberek nem feltétlenül ellenzik a változásokat, nem minden esetben passzív elszenvedői a menedzsment változtatási kezdeményezéseinek, hanem gyakran maguk is törekednek arra, hogy változtatásokat hajtsanak végre a saját munkájukat illetően – ez a korábban bemutatott alulról felfelé irányuló, ún. felmerülő típusú változások kiindulópontja. (Bess – Dee 2007)

### **11.9.2. A változással szembeni ellenállás szervezeti megközelítése**

#### **Adaptáció és inercia**

A változással szembeni ellenállás nem csak egyéni, hanem szervezeti szinten is értelmezhető. A szervezetek alkalmazkodási képességét adaptációnak nevezzük; a rugalmatlanság, a változásra való képesség hiánya a szervezeti tehetetlenség, inercia.

Az, hogy egy szervezet mennyire adaptív, számos tényezőtől függ, ilyen például a szervezeti struktúra, a vezetési stílus és a szervezeti kultúra is.

- A szervezeti struktúra befolyásolja a szervezet rugalmasságát: a több hierarchia-szintből álló, magas szervezetek, mint például a nagy tudományegyetemek általában lassabban reagálnak a környezet változásaira, mert az információknak, a dön-

téseknél és az utasításoknak több szinten kell áthaladniuk. A lapos szervezetek, mint például a kisebb magánfőiskolák általában rugalmasabbak.

- A centralizáció mértéke és az irányítás módja is befolyásolja az adaptációs képességet. Centralizált, autokratikus vezetés mellett általában könnyebb top-down típusú változásokat végrehajtani, az alsóbb szinteknek és a dolgozóknak nagyobb önállóságot biztosító szervezetekben viszont több az alulról jövő kezdeményezés, és így jobb a szervezet adaptációs képessége. (A felsőoktatási intézmények esetében is érdemes megkülönböztetni a szervezeti változásoknak, mint tervezett és irányított folyamatoknak a felfogását és a szervezet folyamatos változását, alkalmazkodását a körülményekhez – részletesen lásd Pundyke 2020).
- A szervezeti kultúra egyfelől hatással van a szervezet rugalmasságára, adaptációs képességére, másfelől minden változási szándéknak figyelembe kell venni az elképzelések kompatibilitását a meglévő szervezeti kultúrával. Vizsgáljuk meg először a szervezeti kultúra hatását az adaptációs képességre!

Slevin és Covin organikus és mechanikus szervezeteket különböztet meg. Az organikus szervezet „szerves” fejlődéssel fejlődik, nyitott, rugalmas, kevésbé szabályozott, decentralizált, önként és jól alkalmazkodik a külső feltételekhez, ezért gyorsan változó környezetben is megállja a helyét. A mechanikus szervezetet „mesterségesen” fejlesztik, zárt rendszer, uniformizáltság, merev előírások, centralizáltság jellemzi, kényszerűen és nehezen alkalmazkodik a külső feltételekhez, ezért gyorsan változó környezetben nem mutat kellő adaptivitást. (Heidrich 2001) Cameron és Quinn két dimenzió mentén értékeli a szervezeteket: dinamizmus versus stabilitás, valamint külső orientáció versus belső orientáció. Azok a szervezetek (az úgynevezett adhocráciák), amelyekre a dinamizmus, a rugalmasság és a külső orientáció jellemző jóval fogékonyabbak a változásra, mint azok (az úgynevezett hierarchiák), amelyekre a stabilitás, a kontroll és a belső orientáció jellemző. (Heidrich 2001) Hofstede többek között a bizonytalanságkerülés mértéke alapján osztályozza a kultúrákat. A magas bizonytalanságkerülésű kultúrák általában negatívan viszonyulnak a változásokhoz, mint azok, amelyek a kockázatot jobban elfogadják. Az időhöz való viszony több kultúramodellben (például Schein, Trompenaars, Hall, Kluckhohn) is megjelenik valamilyen formában. Ezek annak alapján értékelik a szervezeteket, hogy inkább a múltra, a jelenre vagy a jövőre koncentrálnak. Azok a szervezetek, amelyek a múltra figyelnek, nem veszik észre a jelen kihívásait és nem készülnek a jövőre. A tradíciók,

### **A szervezeti kultúra és a változások összefüggései**

bár fontosak, meggátolhatják egy szervezet fejlődését. (Gomez-Meija – Balkin 2012)

Bár a felsőoktatási intézmények között rendkívül sokféle szervezettípus megtalálható, bizonyos egyetemekre jellemző lehet a következő megállapítás. A felsőoktatási intézmények eredete olyan kultúrát alakított ki, amely természetesen ellenáll a változásnak, és inkább a status quo kényelmét részesíti előnyben (Freed et al. 1997 idézi Craig 2004). A változásokkal szembeni ellenállás ezeken az egyetemeken az intézményi kultúra szerves része, amely a régóta fennálló hagyományokon és a szervezeti szerep, az intézményi pozíció vagy a diszciplináris hovatartozás mentén kialakult szubkultúrák széles skáláján alapul (Keup et al. 2001 idézi Craig 2004). Más intézmények inkább jövőorientáltak; jóval nyitottabbak a változásokra és jellemző rájuk a folyamatos tanulás, az evolúció.

A szervezeti kultúra azonban nem csak a felsőoktatási intézmények általános alkalmazkodóképességét befolyásolja, hanem egy-egy változási kezdeményezés sikerére és kudarcára is hatással lehet. Ha egy változás megsérti a kulturális normákat, akkor a változás meghiúsulhat, ugyanakkor egy kulturálisan érzékeny stratégia növeli a változás sikerének esélyét (Bergquist 1992 idézi Kezar – Eckel 2002). Különösen az erős és mélyen gyökerező értékrenddel rendelkező felsőoktatási intézményekben igaz Elton megállapítása, mely szerint szervezeti változás akkor érhető el, ha az összhangban van a szervezeti paradigmával – a munkavállalók alapvető hiedelmeivel és attitűdjeivel -- és a szervezet normáival. A problémák akkor kezdődnek, amikor egy radikális változás megpróbálja eltávolítani az embereket az alapvető meggyőződésüktől: attól, „ahogyan mi itt a dolgokat csináljuk”. A felsőoktatási intézményekben az organikus jellegű változás, amely nem megy szembe a szokásokkal nagyobb valószínűséggel lesz sikeres (Elton 1997 idézi Allen – Fifield 1999).

### **11.9.3. A változás erőtere**

A szervezeti változások sikeres menedzseléséhez fontos megérteni a változás pillanatnyi erőterét, azaz a változás ellen és mellett ható tényezőket.

Lewin szerint a változással kapcsolatban a szervezetben hajtóerők és fékezőerők hatnak. A hajtóerők azok a problémák vagy lehetőségek, amelyek arra ösztönzik a szervezetet, hogy változzanak. Ezeket a szervezeti változások kiváltó okairól szóló alfejezetben részletesen bemutatjuk. A fékezőerők pedig mindazok a szervezeti és egyéni szintű tényezők, amelyek akadályozzák a változást. Ezeket a szervezeti önteltség, valamint az ellenállás okainak bemutatása során ismer-

#### **Hajtóerők és fékezőerők**

tük meg. A sikeres változás feltétele, hogy a hajtóerők kerüljenek túlsúlyba. Ennek érdekében a változást menedzselő vezetőknek egyszerre kell koncentrálniuk a fékezőerők csökkentésére és a hajtóerők növelésére. (Daft 2010)

### HAJTÓERŐK ÉS FÉKEZŐERŐK

A teljesítményalapú bérrendszer bevezetésével kapcsolatban például a következő hajtóerők és fékezőerők lehetségesek.

#### 11.4. táblázat: Hajtóerők és fékezőerők a teljesítményalapú bérezés bevezetésében

Hajtóerők	Fékezőerők
támogatás azoknak az oktatóknak a részéről, akik úgy vélik, előnyösebb lesz nekik az új rendszer	ellenzés olyan oktatók részéről, akiknek előnyös a fix bérezés
a béremelés elmaradása az utóbbi években	a teljesítményalapú bérezés bonyolultsága és adminisztrációs költségei
a vezetők igénye, hogy gyenge teljesítményű oktatók ne kapjanak béremelést	bizalmatlanság az oktatói kar részéről a tekintetben, hogy a vezetés képes lesz megfelelően értékelni a teljesítményeket
újonnan belépő, jobb teljesítményt nyújtó oktatók számának növekedése	aggodalom, hogy a bérkülönbségek feszültséghez, sértődöttséghez vezetnek
más egyetemek jó gyakorlata	aggodalom, hogy az egyéni teljesítmény fókuszba állítása miatt csökken az együttműködési hajlandóság

Forrás: Saját szerkesztés Bess – Dee (2007) alapján

Gleicher képlete ugyanezt így írja le:  $E \times V \times I > K$ , ahol:

E: elégedetlenség a jelenlegi állapottal

V: vonzó jövőkép

I: annak ismerete, hogy a jövőkép eléréséhez milyen lépések, cselekvések szükségesek

E három tényező együttesen adja a változás energiáját

K: a változás anyagi és pszichológiai költségei

Ennek megfelelően ahhoz, hogy a változás erőterében a hajtóerők kerüljenek előtérbe az szükséges, hogy az egyén vagy a szervezet elégedetlen legyen a jelenlegi állapottal, ismert és vonzó legyen számára a változással elérni kívánt állapot, tudatában legyen annak, hogy milyen konkrét lépéseket kell tennie ahhoz, hogy eljusson a jelenlegi helyzetből a jövőbeli állapotba, és mindennek felül kell múlnia a változás anyagi költségeit és pszichológiai terheit. (Buchanan – Huczynski 1997)

**Gleicher képlete**

## 11.10. Változásmenedzsmet stratégiák és taktikák

A változások menedzselése többféle módszerrel, különböző stratégiák és taktikák alkalmazásával történhet. Az alábbiakban táblázatban foglaljuk össze három szerző egy-egy modelljét. Mint látható, mindhárom modellben négyféle módszert különítenek el, melyek közül az első a résztvevők bevonásán, megnyerésén, a második a részleges bevonáson, illetve meggyőzésen, a harmadik valamilyen irányítási-bevolyásolási módszeren, a negyedik pedig hatalmi megoldáson alapul.

### 11.4. táblázat: A változások menedzselése során alkalmazható megközelítések

Stace és Dunphy (2001)	Kocsis (1994)	Zaltman és Duncan (1977)
kollaboratív	megnyeréssel	rásegítő
konzultatív	normatív meggyőzéssel	felvilágosító
irányító	racionális érveléssel	manipulatív
kényszerítő	hatalmi ráhatással	hatalmi

Forrás: Buchanan – Huczynski (1997) és Belényesi (2014) alapján saját szerkesztés

#### Felsőoktatás- kompatibilis változás- menedzsmet

Az, hogy milyen módszert érdemes alkalmazni, számos tényezőtől függ, így a változás jellegétől, mértékétől, a rendelkezésre álló időtől, a kezdeményezés támogatottságától vagy elutasítottságától stb. A felsőoktatási intézményekben megvalósítandó változások esetében azonban mindenképpen figyelembe kell venni a felsőoktatási intézmények szervezeti és kulturális jellemzőit, hagyományait, a dolgozók státusát és jellemzőit is. „A felsőoktatási intézmények sajátosságaiából adódóan rendkívül ritka, hogy a tisztán felülről lefelé irányuló változási modell alkalmazása eredményes legyen. Amint azt számos sikeres változás bizonyítja, az akadémiai szervezetekben a változások végrehajtásának leghatékonyabb módja az, amit egyes szerzők stratégiai inkrementalizmusnak neveznek<sup>3</sup>, vagyis az alulról felfelé irányuló megközelítés alkalmazása, amely a változás céljai iránti különösen erős és tartós elkötelezettséggel és a végrehajtás során kellő rugalmassággal párosul, és olyan értelmes kompromisszumok megkötésére való képességgel, amelyek nem veszélyeztetik a stratégiai célokat.” (Halász 2010:6)

Ez azonban a felsőoktatási intézményekben nem könnyű feladat. Egyfelől azért, mert – az egyetemek szervezeti jellemzőiből adódóan – a változtatást kezdeményező oktatók, adminisztratív dolgozók előfeltevései, helyzetértékelése, problémaértelmezése is különböző, így más-más megoldást tartanak kívánatosnak. A vezetőknek ezért nagy

<sup>3</sup> Evans – Henrichsen (2008)



gondot kell fordítaniuk arra, hogy a szervezet tagjaiban viszonylag egységes meggyőződés alakuljon ki az intézmény működését, problémáit és jövőképét illetően. Ez biztosítja ugyanis, hogy az alulról jövő kezdeményezések „egy irányba húzzanak”. (Dobák – Kováts 2009:235) A felsőoktatási intézmények különböző egységeiben (kar, tanszék) kialakuló, úgynevezett helyi változások természetesen töredezetten és széttagoltan (Bess – Dee 2007), és a vezetőknek olyan módszereket kell találniuk, amelyekkel ezeket össze tudják hangolni az egyetem stratégiájával. Mindez kollaboratív, illetve konzultatív változásmenedzsmenttel biztosítható a leginkább.

### **11.11. A szervezeti változások értékelése, sikere és kudarca**

A változtatási program értékelése egyike a legnehezebb feladatoknak. A reális értékeléshez már a folyamat elején el kell döntenünk, hogy a változtatások eredményeként az intézmény működésének mely dimenzióiban várunk javulást. Célszerű rögzíteni olyan indikátorokat is, amelyek segítségével a változtatások hatása nyomon követhető. A felsőoktatási intézményekben bekövetkező változások értékelését nehezíti, hogy nincs olyan, a teljesítményt összetett módon értékelő indikátor, mint az üzleti vállalkozásokban a profit. A felsőoktatási intézmények teljesítménye igen összetett, a legegyszerűbben mérhető input (pl. hallgatói létszám, elnyert kutatási támogatás) és output (pl. diplomázók száma, publikációk száma) adatok nem feltétlenül tükrözik valódi teljesítményjavulást vagy romlást, és a külső körülményektől is erőteljesen függenek. (Dobák – Kováts 2009)

Fontos kérdés, hogy a szervezeti teljesítmény pozitív vagy negatív irányú módosulása mennyiben múltott a változtatási elképzelés helyességén, és mennyiben a megvalósítás megfelelő módján. Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a szervezeti változtatások rövid távon általában másfajta hatást gyakorolnak a teljesítményre, mint hosszabb távon, ezért körültekintően kell megválasztanunk, hogy mikor végezzük el az értékelést (Dobák et al. 1999 idézi Dobák – Kováts 2009). Különösen a radikális változásoknál jellemző, hogy a szervezet teljesítménye a változást követő időszakban romlik, és a szervezet csak egy idő után, a változások intézményesülését követően képes a változtatást megelőző időszak teljesítményét meghaladni (Dobák – Kováts 2009).

A változások sikere és kudarca számos tényezőn múlik. Az emberi sikertényezők leírására szolgál az angol szavak kezdőbetűjéről elnevezett ADKAR modell. Eszerint a változás emberi sikertényezői következők:

#### **A változások értékelése**

#### **ADKAR modell**

- Awareness of the need for change: a változás szükségességének felismerése,
- Desire to participate in the change: vágy a változásban való részvételre,
- Knowledge of how to change: annak ismerete, hogy hogyan kell változni,
- Ability to implement required skills and behaviours: a szükséges képességek és magatartásformák megléte,
- Reinforcement to sustain the change: megerősítés a változás fenntartására. (Farkas 2010)

### **Sikertényezők és sikerfeltételek**

Ha kifejezetten a felsőoktatási intézményekben keressük a változások sikertényezőit, érdemes figyelembe vennünk Eckel et al. (2001) idézi Halász (2010) megállapításait, amelyek a kedvező külső környezetben és a belső feltételeken túl három, a vezetők kompetenciáival kapcsolatos tényezőre mutattak rá:

- a változást elősegítő attitűd és megközelítések,
- azon képesség, hogy segítsék az embereket új gondolkodásmódok kialakításában,
- azon képesség, hogy tanuljanak a változás során.

Halász (2010) szerint fontos még egy tényezőt hozzátenni, ez pedig a változás menedzseléséhez szükséges eszközökhöz való hozzáférés és azok használata.

Diamondnak (2002) az akadémiai szférában dolgozó vezetőknek szóló útmutatója szerint a sikeres változtatáshoz négy előfeltételnek kell teljesülnie:

- nyomós ok: a legtöbb ember nem szívesen kötelezi el magát a változás iránt akkor, ha nem lát rá nyomós okot és ha nem biztos abban, hogy az erőfeszítéseit elismerik majd;
- egyértelmű célok: ezek nélkül lehetetlen meggyőzni a szkeptikusokat és helyesen értékelni az elért eredményeket;
- kellő nagyságrend: a kicsi, jelentéktelen változtatások nem fognak valódi változást előidézni az intézményben;
- támogató intézményi környezet: a legtöbb intézményben számos szervezeti akadálya van a változásnak; ezeknek az azonosítása elengedhetetlen.

### **A kudarc lehetséges okai**

A sikertényezők mellett fontos tisztában lenni a sikertelenség esetleges okaival is annak érdekében, hogy a változást irányító vezetők lehetőség szerint elkerüljék vagy korrigálják azokat.

Noszky (2004) szerint a változások sikertelensége háromféle problémára vezethető vissza.

- Szélességi probléma: A szélességi probléma abból adódik, hogy a változásnál nem veszik figyelembe a rendszerösszefüggéseket, és bár a változással megcélzott területen előrelépés következik be, a szervezet egészének hatékonysága nem javul.
- Mélységi probléma: A mélységi probléma azt jelenti, hogy a változás nem hatol le az alsóbb rétegekig, ezért nem hozza a remélt eredményt.
- Intézményesítési probléma: A változás nem épül be a szervezetbe, nem válik a napi gyakorlat részévé. Ez még a szélességében és mélységében körültekintően megkomponált változás esetén is kudarcot okozhat.

Összességében elmondható, hogy a leggyakoribb változásmenedzsment-hibák a következők:

- A szervezet nem változtat, amikor szükséges lenne. Vagy azért, mert nem ismeri fel a változás szükségességét, vagy mert nem mer/akar belevágni a változásba.
- Akkor is változtat, amikor nem lenne szükséges. A változás csak akkor indokolt, ha a szervezet kedvezőbb helyzetbe kerül általa: megold valamilyen problémát, kihasznál valamilyen lehetőséget, előrelép, fejlődik, működése eredményesebbé válik. Az indokolatlan változás feleslegesen erőforrásokat emészt fel, stresszt jelent a szervezetnek, azaz pazarlás. A gyakori változások túltelítődést okozhatnak és növelhetik az indokolt változásokkal szembeni ellenállást is.
- Nem azt változtatja meg, amit kell. A célzott változáshoz a probléma okának azonosítására, a lehetőség pontos definiálására, az ok-okozati összefüggések felismerésére van szükség. Az a változás, amelyik egy jól működő területbe avatkozik be a problémás helyett, vagy az okozatot próbálja megváltoztatni az ok megszüntetése helyett, több kárt okoz, amint amennyit használ.
- Rosszul menedzseli a változást. Ha a változásmenedzserek nem ismerik a változások elméletét és gyakorlatát vagy nem veszik figyelembe, nem alkalmazzák azokat a változások megvalósítása során, számos olyan menedzsment hibát elkövethetnek, amelyek miatt egyébként ígéretes törekvések is kudarcba fulladhatnak.
- Nem értékeli a változás eredményét. A változás nem cél, hanem eszköz; akkor tekinthető sikeresnek, ha a változás révén a szervezet eléri azt a jövőképet, amelyet kitűzött.

**Változás-  
menedzsment  
hibák**

## „ÚTRAVALÓ”

Kezar (2001) a következő tanácsokat adja a felsőoktatási intézményekben változást irányítóknak. Ha sikeres változást szeretnének megvalósítani, figyelembe kell venniük a felsőoktatás sajátosságait. Tisztában kell lenniük azzal, hogy a szervezeti kultúra hatással lesz a teljes változási folyamatra, és a változás tervezése során szem előtt kell tartaniuk az adott intézmény történetét, hagyományait és normáit. Törekedniük kell a folytonosság biztosítására, el kell kerülniük, hogy a változás megsértse az olyan alapvető értékeket, mint az akadémiai szabadság. Fel kell mérniük az intézményen belüli erőviszonyokat, szövetségeket és koalíciókat, tudniuk kell, hogyan használhatják az informális folyamatokat, ismerniük kell a lehetséges konfliktusforrásokat, a változás támogatásának vagy az azzal szembeni ellenállásnak a motivációit. Segíteniük kell az embereknek, hogy azok megértsék a változást, kialakíthassák a szükséges új gondolkodásmódot, és ezt integrálják a meglévő mentális modellbe. Az intézmények hatalmi és döntéshozatali jellemzőinek megfelelően kell megválasztaniuk a megfelelő változásmenedzselési módszereket, egyszerre bevonva az akadémiai és az adminisztratív dolgozókat is.

## 11.12. Hivatkozások

- Allen D. K. – Fifield N. (1999) Re-engineering change in higher education. *Information Research*, 4(3)
- Belényesi, E. (2014) *Változásmenedzsmet a közigazgatásban*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
- Bergquist, W. (1992) *The four cultures of the academy*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bess J. L. – Dee J. R. (2007) *Understanding college and university organization. Volume I*. Sterling: Stylis Publishing.
- Birnbaum, R. (1991) *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco, Jossey-Bass
- Buchanan, D. – Huczynski, A. (1997) *Organizational Behaviour*. New Jersey, Prentice Hall.
- Checkland, P. (1981) *Systems Thinking, Systems Practice*. Chicester, John Wiley and Sons.
- Clark, B. R. (1991) Faculty organization and authority. In: Peterson, M. W. (szerk.) *ASHE Reader on Leadership and Governance*. Needham Heights, Ginn Press. pp. 449–458.
- Clark, B. R. (2004) *Sustaining Change in Universities*. Maidenhead, McGraw-Hill Education.
- Craig, C. M. (2004) Higher education culture and organizational change in the 21st century. *The Community College Enterprise* 10(1)
- Csath, M. (1999) Sikeres változásmenedzsmet. In: *Marketing & Manager*, 1999(2) pp. 4–9.

- Csath, M. (2001) *Stratégiai változtatásmenedzsment*. Budapest, Aula Kiadó.
- Daft, R. L. (2010): *Management*. Mason, Cengage Learning.
- Diamond, R. M. (szerk.) (2002) *Field Guide to Academic Leadership*. San Francisco, Jossey Bass.
- Dobák, M. – Antal, Zs. – Balaton, K. – Bodnár, V. – Bokor, A. – Császár, Cs. – Drótos, Gy. – Gelei, A. – Mészáros, Á. – Tari, E. (1999) *Szervezeti formák és vezetés*. 4. kiadás. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Dobák, M. – Kováts, G. (2009) Változásvezetés felsőoktatási intézményekben. In: Hrubos I., Török I. (szerk.) *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban*. Budapest, Műegyetem Kiadó. pp. 227–238.
- Eckel, P. – Green, M. – Hill, B. (2001) *Riding the Waves of Change: Insights from Transforming Institutions*. Washington, ACE.
- Elton, L. (1997) Review of: 'Ford, P., Goodyear, P., Heseltine, R., Lewis, R., Darby, J., Graves, J., Sartorius, P., Harwood, D., King, T. (1996) *Managing Change in Higher Education*, Buckingham, SRHE & Open University Press', *Studies in Higher Education*, 22(2) pp. 249–250.
- Encyclopaedia (2009) *Encyclopaedia of management*. Michigan, Gale Cengage Learning.
- Evans, N. – Henrichsen, L. (2008) Long-term Strategic Incrementalism: An Approach and a Model for Bringing About Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, Vol. 33, pp. 111–124.
- Farkas, F. (2004) *Változásmenedzsment*. Budapest, KJK Kerszöv Kiadó,
- Freed, J. – Klugman, M. – Fife, J. (1997) *A culture for academic excellence: Implementing the quality principles in higher education*. (ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 25, No. 1.) Washington, The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Gomez-Meija, L. R. – Balkin, D. B. (2012) *Management*. New Jersey, Prentice Hall.
- Goodman, P. S. (1982) *Change in organizations: New perspectives on theory, research and practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Halász, G. (2010) Organisational Change and Development in Higher Education. In: Jeroen, H. – Attila Pausits (szerk.) *Higher Education Management and Development*. Münster, Waxmann. pp. 51–65
- Hartley, M. (2003) There is no way without a because: Revitalization of purpose at three liberal arts colleges. *Review of Higher Education*, 27(1) pp. 75–102.
- Heidrich, B. (2001) *Szervezeti kultúra és interkulturális management*. Budapest, Human Telex Consulting.

- Jick, T. D. – Peiperl, M. A. (2002) *Managing Change. Cases and Concepts*. McGraw-Hill Higher Education.
- Keczer, G. (2015) Változásmenedzsment. In: Farkas et al. *A menedzsment alapjai*. Szeged, SZTE GTK.
- Keup, J. – Walker, A. – Astin, H. – Lindholm, J. (2001) *Organizational Culture and Institutional Transformation*. ERIC Digest.
- Kezar, A. J. (2001) *Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century*. John Wiley&Sons.
- Kezar, A. J. – Eckel, P. D. (2002) The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education. Universal Principles or Culturally Responsive Concepts? *The Journal of Higher Education*, Vol. 73, No. 4. pp. 435-460.
- Kinicki, A. – Williams, B. K. (2012) *Management*. New York, McGraw-Hill.
- Kotter J. P. (1999): *A változások irányítása*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Middlehurst, R. (1999) Quality Enhancement in Principle and Practice: A Case Study in Leading Change. *Tertiary Education and Management* 5 (1) pp. 25-48.
- Noszkay, E. (2004): *Változás- és válságmenedzsment*. Gödöllő, Szent István Egyetem.
- Pundyke, O. S. (2020) Change management in higher education: an introductory literature review. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. pp. 1-6.
- Schroeder, C. (2011) *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change*. Sterling, Stylus.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday.
- Weick K. E. (1976) Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.
- Weston C. – Ferris J. – Finkelstein A. (2017) Leading Change: An Organizational Development Role for Educational Developers. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* Vol 29. pp. 270-280.

### 11.13. További ajánlott olvasmányok

- Horváth, L. (2016) Organizational Change in Higher Education. In: Jiri, Vopava; Vladimir, Douda; Radek, Kratochvil; Mario, Konecki (szerk.) *Proceedings of The 8th MAC 2016 Prague*. MAC Prague Consulting pp. 217-226.

# 12. RÉSZVÉTELI ÉS BEVONÁS ALAPÚ VÁLTOZÁSVEZETÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

CSILLAG SÁRA<sup>1</sup>

A kötet változásvezetésről szóló fejezetében (11. fejezet) alapos betekintést kapott az olvasó a változások fajtáiba, a különböző változásvezetési megközelítésekbe és taktikákba. Ebben a fejezetben a részvétel és a bevonás témáját fogjuk körbejárni. Ehhez elindulunk a társadalmi részvétel fogalmától, érintjük azt, hogy mit jelent a részvétel a menedzsmentirodalomban és hogyan jelenik meg a felsőoktatásban, majd egy konkrét felsőoktatási fejlesztési projekt példáján vizsgáljuk meg, hogy miért érdemes a bevonás mellett dönteni.

## 12.1. Részvétel és társadalom

A bevonás és részvétel jelentéséről és jelentőségéről való vita régen jelen van a szociológia, politikatudomány és a menedzsment elméleti és gyakorlati diskurzusában és Bácsi (2017: 68) megfogalmazásában a részvétel fogalmát „nagyon rugalmasan, sokrétűen használják a szakirodalomban”. A részvétel talán legáltalánosabban megfogalmazva azt jelenti, hogy nem csak megtörténnek velünk az események, hanem aktívan tudjuk alakítani azoknak a folyamatát. Nem csupán nézünk, hallgatunk vagy (rosszabb esetben) tehetetlenül elszenvédünk valamit, hanem bevonódunk egy folyamatba, részt veszünk egy közös alkotásba, vagy beleszólhatunk egy egyetemi változás alakulásába (Király, 2019). Ez a bevonás nagyon sokféle lehet, és az adott (társadalmi, szervezeti, lokális) kontextusban lehet értelmezni, megérteni igazán a sajátosságait vagy a jelentőségét. Christensen és munkatársai (2016) szerint egy általános részvételi fordulat figyelhető meg körülöttünk, ami egyaránt tetten érhető a politikai döntéshozatali folyamatokban, a városfejlesztéssel és környezetvédelemmel kapcsolatos diskurzusokban, a kulturális és médiahasználati gyakorlatokban és a társadalomtudományi kutatások területén is.

**A bevonás és  
részvételiség  
fogalma**

<sup>1</sup> Ebben a fejezetben támaszkodunk a következő cikkekre: Csillag, S., Géring, Zs., Györi, Zs., Szegedi K. (2020): „Kódexem, kódexem, mondd meg nekem...”: Etikaikódex-fejlesztési folyamat egy magyar egyetemen, *Vezetéstudomány* 51(10) pp. 2–14.

Ennek a változásnak a szakirodalom alapján több különböző oka is lehet (Király, 2019). Mint manapság nagyon sok mindennek, ennek is köze lehet a technológiai fejlődéshez, a digitalizáció és közösségi média előretöréséhez: újabb és újabb digitális eszközök és platformok jelennek meg, átalakítják a fogyasztás, a termelés és a szórakozás korábbi mintáit, a részvétel új lehetőségeit nyitják meg, és lehetőséget biztosítanak a közös vagy a fogyasztó által irányított termelésre, vagy termékek közös létrehozására. Király (2019) az impulzusok közé sorolja a politikai részvétel iránti fokozottabb társadalmi igény megjelenését, az munka és a munkavállalói kapcsolatok átalakulását, a gazdasági szféra átalakulását, vagy a kulturális életben, programokban a nézők, látogatók egyre erőteljesebb részvételét. Optimista olvasatban Christiansen nyomán azt mondhatjuk, hogy részvételi fordulat nyomán a társadalmi és gazdasági intézmények fejlesztési, átalakítási vagy változtatási folyamatainak, megoldásainak legitimitációja és sikeressége kapcsolódik az érintettek (egyes esetekben a hétköznapi emberek, más esetekben a munkavállalók, az üzleti partnerek) részvételéhez és bevonásához. A részvételi paradigma és a részvételi módszerek a kutatási tevékenységben is egyre inkább megjelentek (a részvételi módszerek egyik atyja, Reason a tudományos paradigmák esetében is részvételi fordulatról, participation turnról beszél), a tudásteremtés és alkalmazás új formáit hozva létre olyan változatos területeken, mint a területfejlesztés, a hátrányos helyzetű csoportok helyzetének megértése és megváltoztatása vagy éppen a felsőoktatáskutatás (Király, 2017). Az amúgy nehezen definiálható részvételi kutatások közös vonása, hogy a kutató a vizsgált alanyokat értékes tudással rendelkező, cselekvőképes személyekként feltételezi, akik bevonhatók a kutatással kapcsolatos döntésekbe és tevékenységekbe (Király, 2017), azaz a részvétel mellett valamilyen formában, de a felhatalmazás (empowerment) is megjelenik.

#### **A részvételiség melletti érvek**

A részvételi folyamatok (akár változtatási vagy fejlesztés törekvések, akár kutatási módszerként alkalmazzuk őket) mellett egyértelműen szólnak érvek:

- Több pszichológiai elmélet hangsúlyozza azt, hogy az embereknek szükségük van arra, hogy úgy érezzék, van hatásuk a körülöttük történetekre. Az öndeterminációs elmélet alapján olyan környezetben vagyunk igazán motiváltak, ahol az autonómia, a kompetencia és a kötődés iránti igényeink ki vannak elégítve, tehát ha motiváló kontextust szeretnénk alkotni, akkor autonómia-támogató közeget kellene létrehozni (Ryan-Deci, 2010). A vezetéselméletekben a munkavállalói buy in jelentőségét hangsúlyozzuk, azaz, ha a munkavállalók részt vesznek egy probléma megoldásában vagy egy rendszer fej-



lesztésében, akkor nagyobb eséllyel, nagyobb sikerességgel és nagyobb motivációval valósítják azt meg (Ariely 2014).

### **AZ ÖNDETERMINÁCIÓS ELMÉLET**

Az öndeterminációs elmélet (self-determination theory) a belső erőforrások szerepét hangsúlyozza a személyes fejlődésben és önirányításban. Azt állítja, hogy az embernek három veleszületett pszichológiai szükséglete van: a kompetencia, az autonómia és a kötődés, a valahová tartozás.

- A kompetenciaigény az egyén hatékonyságára, a képességeinek kibontakoztatására és gyakorlására vonatkozik. A kompetenciaérzésre való törekvés sarkallja az egyént arra, hogy képességeinek megfelelő kihívásokat keressen, szinten tartsa és fejlessze képességeit a tevékenységek során.
- Az autonómia igénye szerint az egyén arra törekszik, hogy a viselkedése összhangban legyen az énjével, a viselkedését a saját énjének a kifejeződéseként élje meg, és ha az eseményeket külső hatások is alakítják, akkor azokat megfelelően tudja értékelni, megmaradjon a kezdeményezőkézsége (Ryan és Deci, 2002).
- A valahova tartozás szükséglete a másokhoz való kapcsolódásra, a másokkal való törődésre, a mások törődésének elfogadására vonatkozik, tulajdonképpen ez a kötődés igénye. A valahova tartozás más személyekhez és a közösségekhez való tartozást is egyaránt jelenti. A valakihez való kapcsolódás, az elfogadás érzete a lényeges, és nem a viselkedés eredménye (Ryan és Deci, 2000, 2002).

Amikor ezek teljesülnek, akkor vagyunk motiváltak, produktívak és boldogok. Az embernek belső motivációja az, hogy önálló legyen, önmagát irányítsa, hatással legyen környezetére és kapcsolatban legyen másokkal. Amikor ez teljesül, az ember többre képes és teljesebb életet él.

- A társadalmi érvelés alapján a demokráciában az egyik alapjog a részvétel, de az állampolgárok eltávolodtak a hatalom gyakorlásától és a döntéshozatal folyamatától, hiszen ezt helyettük egy szavazással megválasztott politikai elit végzi (Kiss, 2012). Ez az embereket sokszor tölti el bizalmatlansággal és a politika iránti érdektelenséggel. A részvételi demokrácia és a társadalmi részvétel eszméje abban gyökerezik, hogy visszaadja a hatalmat a népnek, és mindezek által kiteljesítse a demokráciát. Erre jelenthetnek megoldást a részvételi filozófia és a különböző részvételt támogató módszerek (Király, 2019).
- A tudásalapú érvelés alapján a részvételi folyamatokban, ahol több ember változatos tudása és tapasztalata jelenik meg, ott nagyobb eséllyel születnek jobb megoldások. Fontos, hogy a lokális tudás birtokosai (például a helyi lakosok, egy gyár munkavállalói, egy bizonyos régió őstermelői) olyan tapasztalatokat, érveket hozhatnak be, amelyet a szakemberek nem feltétlenül tudnak, illetve összességében jobb minőségű,

komplexebb megoldásokat eredményezhet. A részvételi folyamatok további sajátossága lehet a biztonságos, deliberatív tér (Habermas, 1996) létrehozására való törekvés, ahol a résztvevők szabadon kifejezhetik magukat, így az érzések, elvárások, értékek, előfeltevések mélyebb megismerésére nyílik lehetőség (Király et al. 2016).

- A közösségi-transzformatív érvek azt hangsúlyozzák, hogy maga a közösség változhat meg, fejlődhet a részvétel által. Új kapcsolatok alakulhatnak ki, régi kapcsolatok új tartalommal tölthetnek fel (Király, 2017). Az érdemi részvétel közösségteremtő erővel bír – a véleménynyilvánítás mellett mások meghallgatásának és az empatikus képesség fejlődésének is teret adhat (Lajos, 2014).

### **A részvételi létra és az információ-áramlás irányai**

A részvételi folyamatokat többféle módon osztályozza szakirodalom. Talán a legismertebb az Arnstein (1969) által felvázolt részvételi létra, amely a társadalmi részvétel területén nyolc szintet határoz meg a manipulációtól az állampolgári ellenőrzésig terjedően (Király, 2017). Arnstein szerint az a folyamat tekinthető valódi részvételnak, amelyben a résztvevőknek van hatalmuk, vagyis hatalmukban áll a döntés meghozatala vagy befolyásolása (Kiss, 2012). Rowe és Frewer (2005) az információáramlás alapján különíti el a részvételt a kommunikációtól: ha csak egyirányú az információáramlás a társadalom tagjai felé, egyszerűen kommunikációról beszélhetünk, ha az információáramlás egyirányú, de a résztvevőktől a döntéshozók felé irányul, akkor már társadalmi konzultációról, és amennyiben ez az információáramlás kétirányú, akkor valósul meg a valódi társadalmi részvétel (Kiss, 2012).

#### **RÉSZVÉTELI LÉTRA**

Arnstein (1969) munkájának kiindulópontja, hogy a részvételi folyamat a hatalom újraelosztásáról szól: a hatalom nélkülieket ruházza fel az őket érintő döntések befolyásolásának képességével (Bajmóczy et al. 2015). A gyakorlatban mindez nagyon különböző módon és mélységben valósulhat meg, ennek megfelelően a részvétel fogalom egészen különböző gyakorlatokat takarhat: ezt ábrázolta Arnstein az ún. részvételi létrán (ladder of participation).

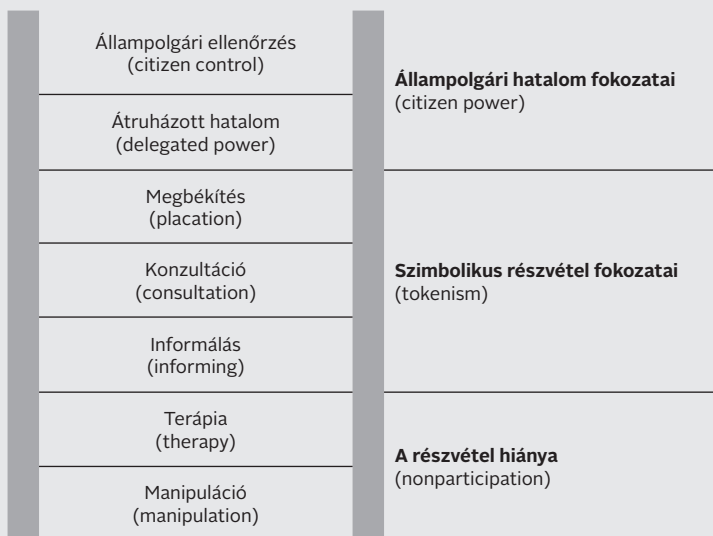
Az alsó két fok a részvétel hiányát jeleníti meg. Ezekben az esetekben valójában nem a hatalom nélküliek kerülnek jobb helyzetbe. Ezek a helyzetek a hatalmi központ szereplőinek biztosítanak lehetőséget arra, hogy meggyőzzék az érintetteket.

A létra középső részén azok a gyakorlatok kapnak helyet, amelyek akár érdemi lehetőségeket is adhatnak arra, hogy az érintettek informálódjanak és közvetítsék szempontjaikat, de mindez valódi biztosítékok nélkül történik. Azaz alapvetően a hatalmi központ számára biztosít ez is lehe-

tősegeket arra, hogy új szempontokat ismerjenek fel, de amennyiben ez érdekeikkel ellentétes, úgy azokat minden további nélkül figyelmen kívül hagyassák. Ezeket nevezhetjük a szimbolikus részvétel kategóriájának.

A részvételi fokozatok harmadik szintjét tekinti Arnstein (1969) valódi részvételnek: az állampolgári hatalom formáinak. Ezekben az esetekben az érintettek valódi befolyásolási hatalomra tesznek szert, amely az alkuképességtől a teljes végrehajtói és ellenőrzési hatalomig terjedhet (Bajmóczy et al. 2015).

### 12.1. ábra: Az állampolgári részvétel létrája



Forrás: Bajmóczy et al. (2015), 6. oldal

Cornwall és Jewkes (1995) a módszerek csoportosításánál a részvétel mélységéről és széleskörűségéről beszélnek. A részvételi folyamat szűk- vagy széleskörűsége arra vonatkozik, hogy hányan vesznek részt a folyamatban: szűkkörű, ha kevesen vesznek részt benne, széleskörű, ha kiterjedt a résztvevők köre (Király, 2017).

## 12.2. Részvétel és vezetés

A menedzsment- és vezetéselméletekben a részvétel fogalma elsősorban a munkavállalók bevonásához, illetve a munkavállalói érdekérvényesítéshez kapcsolódik (Bácsi, 2017). Heller és munkatársai (1998, p. 15) meghatározása alapján a szervezetekben participációnak tekinthető minden olyan folyamat, amely befolyást biztosít a munkavállalók számára munkájuk, illetve munkafeltételeik tekintetében. Kiemeli

### Munkavállalók bevonása

**A részvételiség-  
gel kapcsolatos  
érdeklődés  
hullámai**

az aktív befolyás (participation) fontosságát, elkülönítve azt a passzív bevonástól (involvement).

Ramsey (1977) véleménye alapján a részvétel megjelenése a menedzsment irodalomban és gyakorlatban ciklikusnak tekinthető, érdeklődési hullámokat lehet azonosítani az egyes formák megjelenésétől, azok elterjedéséig, az érdeklődés hanyatlása után pedig az új formák megjelenéséig (Bácsi, 2017). Strauss (2006) három plusz egy fő hullámot különböztet meg.

- A modern kori participáció gyökerei a Emberi Viszonyok (Human Relations) Iskolához köthetőek, és az 1940-es évekre vezethetőek vissza (Strauss, 2006). Itt figyeltek fel a vezetők arra, hogy pozitív hatása lehet, ha meghallgatják a munkavállalókat, megkérdezik a véleményüket, tekintetbe veszik az érzéseiket.
- A második hullám az 1960-as években a munkakör gazdagításról és a munkavállalók motivációjáról szólt, a munka minőségének javítása jegyében. A gyakorlatban ezek az eljárások inkább a munkavállalók motivációjával voltak összefüggésben, mint a döntésekben való részvétellel. Eközben egy másik tendencia is megfigyelhető volt, amely a hatalom kiegyenlítéséről, illetve a participációhoz kapcsolódó jogok térnyeréséről szólt a szervezetekben (Strauss, 2006).
- A harmadik hullámban, az 1980-as évektől a participáció kontextusa megváltozott. A fő fókusz az egyes munkavállalókkal való direkt kommunikációra tevődött át, amely csökkentette a szakszervezetek befolyását. A menedzsment érvelése az volt, hogy így tudják felvenni az egyes vállalatok a versenyt, különösen a japán munkaszervezési eljárásokkal, amelyek ráirányították a figyelmet a TQM-re vagy a Six Sigma rendszerekre (Wilkinson & Dundon, 2010, p. 170).
- Strauss gondolatát továbbvíve a 2000-es években a negyedik hullámnak vagyunk tanúi. A jelenlegi üzleti narratíva a rugalmas, innovatív és válaszképes szervezeteket hangsúlyozza, a tudásgazdaság is újabb lendületet adott a munkavállalók döntéshozatalba való bevonására (Wilkinson & Dundon, 2010). Ahogy Strauss (2006: 778) kiemeli, a munkavállalók bevonása nyer-nyer szituációt alakít ki, hiszen kielégíti a munkavállalók szükségleteit és egyben segít elérni a vállalati célokat is.

**Alapvető jog  
és/vagy  
eredményesebb  
működés?**

A részvételen belül megkülönböztethetünk két különböző felfogást (Wilkinson & Dundon, 2010). Az egyik gondolatmenet az ipari demokrácia (industrial democracy), fogalmához kötődik, és a participációt a munkavállalók olyan alapvető jogának tekinti, amely növeli

a menedzseri döntéshozatalba való beleszólás mértékét az egyes szervezetekben. Ez a nézet leginkább a vállalat érintett (stakeholder) elméletéhez (Freeman, 1984) kapcsolódik. A másik megközelítés a gazdasági hatékonyság modelljéhez kötődik, és azt hangsúlyozza, hogy a participáció jobb döntéshozatali mechanizmushoz, illetve nagyobb elkötelezettséghez vezet (Boxall & Purcell, 2003). Bakacsi (2016) érvelésében a tudásintenzív iparágakban nincs alternatívája hosszú távon a részvételi vezetésnek.

A részvételt különböző intézmények, szervezeti megoldások támogathatják. Makó és Simonyi alapján beszélhetünk

- direkt, műhelyszintű részvételtől (olyan fórumok, ahol a munkavállalók közvetlenül fejtik ki véleményüket, vagy például automón munkacsoportok, minőségi körök, ahol saját maguk döntenek a csoportot érintő kérdésekben), illetve
- indirekt, vagy reprezentatív részvételtől, amikor választott vagy kinevezett képviselők által van lehetőségük részvételre.

### **ÍZELÍTŐ A SZERVEZETEK BEN HASZNÁLHATÓ RÉSZVÉTELI MÓDSZEREKBŐL**

#### **Open Space**

Az Open Space módszer eredeti gondolata Harrison Owen nevéhez fűződik. Az OS „értekezleteknek” nincsenek előre meghatározott témaköre, sem előadója: azokról a témákról (felvetésekről, kérdéskörökről, problémákról, ötletekről) van szó, amiket a résztvevők vetnek fel a nap tervezése során. A résztvevők alakítják ki a napirendet, az eljárásmodot, ők vezetik a folyamatot, döntenek, határozzák meg a prioritásokat. Munkacsoportokban folyik a munka, amelynek nagyságát, összetételét tartalmát és munkamódszerét a résztvevők határozzák meg. A munkacsoportok megbeszéléseiről, ötleteiről, eredményeiről, javaslatairól írásos összefoglaló készül, melyek mindenki számára azonnal rendelkezésre állnak.

#### **Világkávézó**

A világkávézó módszerét Juanita Brown és David Isaacs dolgozták ki az 1990-es évek közepén a társadalmi innovációkkal kapcsolatos kreatív gondolkodás elősegítése érdekében. A világkávézó egy olyan alkotó folyamat, amely kifejezetten az együttműködésen alapuló beszélgetéseket és a tudásmegosztást hivatott elősegíteni azáltal, hogy az elhangzó gondolatokat egy egymással összefüggő hálózatba szervezi. Ebben a részvételi módszerben a szervezők nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy ténylegesen létrejöjjön egy kávéházi hangulat, amelynek fizikai és szociális miliője meghatározó a technika eredményességében. A meghívottak kis, általában változó csoportokban, kávézóasztalok köré gyűlve vitatnak meg egy előre meghatározott kérdést vagy egy témát több beszélgetési forduló során. A folyamat végén a résztvevők a legfőbb gondolatokat egy plenáris ülés keretében közösen összegzik és egyeztetik az esetleges folytatást és/vagy a további (cselekvési) lehetőségeket (Gáspár et al., 2014).

#### **Akciótanulás**

Az action learning módszertan Reg Revans brit professzorhoz köthető. A módszert elsőként kórházakban alkalmazták, később a gazdasági és állami szervezetek körében is elterjedt. Az akciótanulás olyan dinamikus és összetett csoport folyamat, amelyben az 5–8 fős csoportból álló résztvevők valódi projektek kapcsán felmerülő, valódi problémákat oldanak meg, miközben arra is fókuszálnak, hogy mit lehet a problémamegoldás során megtanulni, illetve hogy a tanultakat az egyes résztvevők, a csoport, illetve a vállalat egésze hogyan tudja maximálisan integrálni a meglévő működési folyamatokba.

#### **Mindmap**

Már meglévő ötletek szisztematikus gyűjtésére és rendszerezésére használható nagycsoportos grafikus módszer. Először a lap közepére helyezük el a központi gondolatot, majd a résztvevők a központi témával kapcsolatban felmerült ötleteket véletlenszerűen helyezik el. Utána a résztvevők közösen rendezik a gondolatokat, ábrázolják a köztük lévő kapcsolatokat és kiemelik a legfontosabb kérdéseket/tényezőket (Csillag et al, 2013).

#### **Részvételi rendszermodellezés**

Egy rendszer összefüggéseinek feltárására alkalmazott grafikus módszer, amelyben a résztvevők facilitátor segítségével közösen dolgoznak. Első körben a fő változókat azonosítják egy adott témával kapcsolatban. Ezek után megpróbálják meghatározni a változók között lévő kapcsolatokat – eközben, ha szükséges, további (köztes) tényezőkkel egészítik ki a változók készletét. Végül pedig azonosítják a kialakuló visszacsatolási mechanizmusokat. Ha ez is része még a folyamatnak, azt is megpróbálják meghatározni, hogy a rendszer mely pontjai lehetnek alkalmasak a beavatkozásra – vagyis hol lehet hatékonyan és eredményesen befolyásolni a rendszer működését (Király, 2017).

## **12.3. Résztételiség és bevonás a felsőoktatásban**

Környezetünk, a társadalmi, gazdasági és politikai környezet változásai a felsőoktatást és a felsőoktatási intézményeket is nagyban érintik. Ha csak az utolsó öt évre gondolunk, a Covid, az energiaválság, a háborúk, a generatív mesterséges intelligencia megjelenése folyamatosan alakítják a felsőoktatás környezetét és az intézményekkel kapcsolatos elvárásokat. A felsőoktatás irodalmában egyértelmű, hogy az egyetemeknek – az üzleti szervezetekhez hasonlóan – folyamatosan figyelni kell a környezetet, adaptálódni a változásokhoz, azaz nagy jelentősége lesz majd a változási képességnek és a változásvezetésnek.

Ahogy az előző fejezetekben már kitérünk rá, bár a modern egyetem működése bizonyos értelemben hasonló az üzleti szervezetekhez, mégis egyértelműen vannak az iparágak és a tevékenységnek sajátos vonásai, amelyek a változásokkal és a változásvezetéssel kap-

**A felső-  
oktatás néhány  
sajátossága**

csolatban is fontosak lehetnek (lásd ezekről részletesen a szervezeti jellemzőkkel foglalkozó 5. fejezetet). Például az egyetemi oktatók nemcsak az intézményhez kötődnek, hanem a saját tudományterületükhöz és ennek külső hálózataihoz és intézményeihez. Minzberg (1989) kategorizálása alapján az egyetemek szakértői bürokráciák (lásd az 5. fejezetet), amelyben az operatív feladatokat ellátók súlya és önállósága igen nagy, a munkavállalók olyan tudásmunkások, akiktől kreatív és önálló egyéni szakmai döntéseket várunk olyan helyzetekben, amelyek csak korlátozott mértékben standardizálhatóak (Halász, 2010). A hagyományos akadémiai szabadság és autonómia mellett az egyetemi érintettek sokfélesége, céljaik széttartó voltja és folyamatos változása, a növekvő akkreditációs nyomás is rányomja a bélyegét a működésre.

Ennek fényében nem véletlen, hogy a felsőoktatáskutatás már a nyolcvanas években is eltérő menedzsment módszereket azonosított, és a kormányzási kérdések azóta is az érdeklődés fókuszában állnak (Halász, 2010). Chandler, Heidrich és Kása (2017) hangsúlyozza, hogy az egyetemek szervezeti kultúrája általában nem uniformizált, monolitikus és homogén, hanem jellemző, hogy változatos, egymással versengő szubkultúrák vannak jelen (pl. tudományterületek, karok, kampuszok, hallgatók, oktatók, adminisztrátorok), így kérdés, hogy hogyan érhető el, hogy a különböző csoportok elfogadják és magukénak érezzék a felülről érkező változási kezdeményezéseket (lásd a szervezeti kultúrával foglalkozó 8. fejezetet). Halász (2010) azt is hangsúlyozza, hogy a felsőoktatási intézmények sajátosságai alapján nagyon ritka, hogy a fentről lefelé való változtatás, fejlesztés, valódi bevonás nélkül működön.

Már volt szó a tudományban tapasztalható részvételi fordulatról: az utóbbi időszakban egyre több területen, témában jelentek meg részvételi szemléleten alapuló vagy részvételi stílusú kutatások, ezzel párhuzamosan ez a megközelítés egyre elfogadottabbá vált a társadalomtudományban is (Király, 2017). A nemzetközi közösség mellett Magyarországon is egyre több olyan kutatási műhely van, ahol a részvételi paradigmával, módszerekkel foglalkoznak a kutatók, egyre több részvételi vagy részvételi szemléletű kutatás található (néhány példát lásd Király, 2017). A részvételi paradigma távolról sem egységes, az elméleti megközelítések és gyakorlati alkalmazások változatos palettája alakult és fejlődött ki, de ezek közös sajátossága, hogy részt vesznek benne azok az emberek, akikről szól (Csillag, 2016).

Emellett az elmúlt években az oktatásban egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a részvételi (participatív) módszerek, amelyek célja a hallgatók aktív bevonása a tanulási folyamatba. Ilyen módszerek közé tartozik a projektalapú tanulás, a vita-alapú tanulás és a kooperatív tanulás, amelyek elősegítik a gyakorlati példák megvitatását és a probléma-

**Részvételi  
módszerek a  
kutatásban**

**Részvételi  
módszerek az  
oktatásban**

megoldó készségek fejlesztését, vagy olyan módszertanok, mint a fordított osztályterem és a design thinking (Ollé et al., 2013). A digitális technológiák térnyerésével pedig olyan eszközök váltak elérhetővé, mint az e-learning keretrendszerek, az online kollaborációs eszközök (Teams, Google Workspace), és a gamifikációs megoldások, amelyek megkönnyítik a hallgatók bevonását és az interaktív tanulási környezet kialakítását. Ezek a módszerek hozzájárulnak az aktívabb részvételhez, támogatják a kritikai gondolkodást és az együttműködési készségek fejlesztését. De a részvétel más dimenzióban megjelenik: például az az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar hirdet olyan inkluzív, participatív kurzusokat, amelyeken a fogyatékos és nemfogyatékos oktatók együtt oktatják a gyógypedagógia szakos hallgatókat (Katona et al. 2019).

## **12.4. Részvételi változásvezetés a felsőoktatásban konkrét példákon keresztül**

A következőkben két konkrét fejlesztési folyamatot mutatunk be, amelyben a részvétel, az egyetemi érintettek bevonása nagy hangsúlyt kapott.

Az elsőnek bemutatott, csaknem egy évig tartó etikai kódex projektben a Budapesti Gazdasági Egyetem közvetlenül az etikai kódex fejlesztésére koncentrált, de tágabb értelemben a szervezeti értékrend, a szervezeti kultúra formálása, változtatása is a célok között szerepelt. A kontextus vázolója után bemutatjuk, hogy (1) miért döntött úgy a vezetés, hogy nem felülről lefelé haladjon a folyamat, (2) melyik fázisban milyen részvételi módszereket használtunk, miért, és ezeknek milyen sajátosságai voltak, (3) milyen tanulságok szűrhetők le a folyamat nyomán. Az eset bemutatása nagy részben a fejlesztési folyamatról megjelent két írásra támaszkodik (Géring et al. 2019, Csillag et al. 2020).

A második projekt pedig a Budapest Corvinus Egyetem 2017-ben indított szervezetfejlesztési-közösségépítési projektje, a Közgáz Szimfónia projekt, amelyhez kapcsolódva a használt appreciative inquiry módszertant mutatjuk be.

### **12.4.1. Az etikai kódex projekt háttere és kontextusa**

A BGE 2018-ban a felvett hallgatók száma alapján a negyedik legnépesebb egyetem, 16 ezer hallgatójával pedig Magyarország legnagyobb üzleti képzést nyújtó egyeteme volt.

A BGE jogelődje 2004-ben hozta létre az első, alapvetően szabályalapú etikai kódexét. A bekövetkezett szervezeti és környezeti vál-



tozások hatására azonban az Egyetem olyan újabb etikai kihívásokkal szembesült, amelyek az etikai kódex megújítását tették szükségessé. Az esettanulmány alapjául szolgáló 2018-ban elindult etikai kódex projekt elsődleges célja az volt, hogy létrejöjjön az Egyetem szerepvállalásával és stratégiai céljaival egybeeső, megújult etikai kódex.

#### **12.4.2. Miért döntött úgy a vezetés, hogy ne felülről lefelé haladjon a folyamat?**

A rektor egy belső szakértői csapatot kért fel a kódexfejlesztési folyamat vezetésére, amelyben e fejezet szerzője rektorhelyettesként és kutatóként vett részt, A szakértő oktatók és kutatók mindegyikének a kutatási területéhez tartozott az etikai intézményrendszerek témaköre, többen is részt vettek már vállalati etikai kódex fejlesztési folyamatban, tehát igazából nem volt kérdés, hogy össze tudnának-e állítani viszonylag gyorsan egy etikai kódexet.

Mégis, a csapat kezdő megbeszélésén megfogalmazódott, hogyha speciálisan a saját egyetemükre szabott, a saját szervezeti értékeiket és igényeiket tükröző, minden egyetemi polgárra vonatkozó kódexet szeretnének, amelyet minden egyetemi polgár magáénak érez, akkor széles körű érintetti bevonással érdemes végigvinni a folyamatot, még akkor is, ha ennek jelentős idő és energiaszükséglete lesz. Az a cél is megfogalmazódott, hogy a kódexalkotás egyben tanulási folyamat is legyen, valamint olyan kutatás, amelynek eredményei hozzájárulnak e kutatási terület fejlődéséhez. Így a fejlesztő szakértői csoport részvételre épülő javaslatot tett le a vezetés elé.

**A részvételi megközelítés választásának okai**

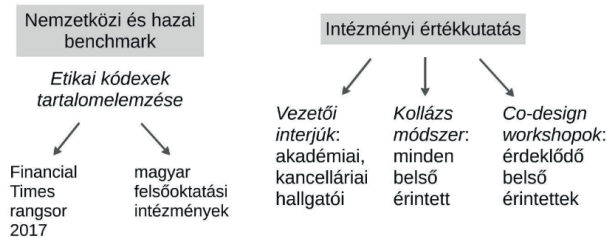
#### **12.4.3. Melyik fázisban milyen részvételi módszereket használtunk, ezeknek milyen sajátosságai voltak?**

A projekt céljainak elérése érdekében a fejlesztő csoport több kutatási módszert kombinált a fejlesztési folyamat során, ezek eredményei egymásra épültek. Szem előtt tartottuk, hogy kódexünk úgy szülessen meg, hogy egyfelől beépítsük a nemzetközi és hazai gyakorlatokat, tapasztalatokat, másfelől a folyamat egészébe bevonjuk az egyetemi polgárokat. A részvételen alapuló módszereknek köszönhetően azt reméltük, hogy megismerhetjük a belső érintettek érdekeit, elvárásait, valamint legfontosabb eredményként – és a kódexírás számára inputként – a szervezetben létező és ható értékeket. Gyanítottuk, hogy a különböző módszerek különböző érintetti csoportoknak lesznek vonzóak, megfelelőek, így azt reméltük, ha kombináljuk őket, akkor többeket érhetünk el, szólíthatunk meg.

**Az alkalmazott részvételi módszerek**

A meglévő gyakorlatok vizsgálatára tudományos szövegelemzést alkalmaztunk (Géring, 2014), míg az értékkutatást három különféle módszertani eljárással hajtottuk végre az érintettek minél szélesebb körű megszólításának és megismerésének érdekében. Ennek megfelelően az egyéves folyamat meglehetősen összetett volt, amint az az 1. ábrán látható.

12.2. ábra: Az alkalmazott módszerek



A nemzetközi és a magyar felsőoktatási intézményeket mint versenytársakat közvetlenül nem vontuk be a folyamatba, ugyanakkor etikai kódexek elemzésével közvetett módon vizsgáltuk etikai értékeiket és a számukra fontos etikai szempontokat, témákat. Magyarországról az összes rendelkezésre álló felsőoktatási etikai kódexet összegyűjtöttük. A nemzetközi áttekintés esetében úgy döntöttünk, hogy a Financial Times Masters in Management 2017 rangsorát használjuk, tehát a vezető üzleti iskolákat vizsgáljuk. Az adatgyűjtési folyamatba magyar és nemzetközi hallgatókat is bevontunk. A szakirodalmi kutatásra alapozva, majd ezt az elemzett szövegek alapján a kódexekben 11 témát és 197 altémát azonosítottunk.

A benchmarkvizsgálat hasznos és informatív volt, viszonyítási pontot és példát szolgáltatott arra, hogy milyen kódexet szeretnénk, és arra is, milyen kódexet nem szeretnénk készíteni. Ugyanakkor a belső érintettek érdekeinek és értékeinek megismeréséhez más módszereket kellett alkalmaznunk. Felsőoktatási intézményünk tudás, tapasztalat, érdekek és szervezeti kultúra szempontjából is érdekes és összetett, ezt a komplexitást mindenképpen fel akartuk használni az etikai kódex-fejlesztési folyamatban. Ezért három nagyon különböző módszert alkalmaztunk a különböző belső érintettek elérésére és a folyamatba való bevonására.

**Vezetői interjúk**

- Az egyetem akadémiai és kancelláriához tartozó, valamint a hallgatókat képviselő vezetőivel félig strukturált interjúkat készítettünk. Így megismertük a vezetők elvárásait, véleményét, hozzáállását az etikai kódexszel és általában a felsőoktatás etikai szerepével kapcsolatban. A vezetőket a korábbi etikai kódexszel kapcsolatos tapasztalataikról, az általuk a fel-

sőoktatásban meghatározónak tekintett értékekről, valamint az új etikai kódex tartalmára és formájára vonatkozó javaslatokról kérdeztük. Összesen 16 vezetői interjút készítettünk: hét akadémiai, öt a kancelláriához tartozó, valamint négy HÖK vezető hallgatóval.

- Az alkalmazottak és hallgatók esetében tekintettel a lehetséges válaszok magas számára (a BGE-nek 2018-ban 16 000 hallgatója, 1000 oktató, kutató és nem oktató munkatársa volt), egyszerűen terjeszthető és elemezhető, digitális megoldást kellett alkalmaznunk. Ezért következő lépésként egy vizuális alapú, kreatív, nem konvencionális módszert használtunk: a kollázstechnikát. Ez a nem strukturált kutatási technika képeket vagy ábrákat használ arra, hogy felébressze az adott helyzethez kapcsolódó érzéseket, akár tudatalatti gondolatokat, ezáltal megismerje a kapcsolódó véleményeket és értékeket (Butler-Kisber & Poldma, 2010). Mi egy kollázstechnika-variánst, egyfajta projektív technikát alkalmaztunk (Mesías & Escribano, 2018), amelyben a résztvevők pár, előre megadott képből azt választják ki, amely legjobban kifejezi érzéseiket, gondolataikat egy adott témában. Ennek megfelelően online kérdőívünkben egy-egy kép-gyűjteményt mutattunk a válaszadóknak minden egyes kérdéssel kapcsolatban, ebből tudták kiválasztani a véleményüket legjobban kifejezőt. Ezután a válaszadókat arra kértük, röviden indokolják meg választásukat, fejtsék ki gondolataikat. Így megismerhettük az első gondolatátársításokat, de a kapcsolódó gondolatokat, meglátásokat is. A nagy elértést biztosító, ugyanakkor szokatlansága okán figyelemfelkeltő módszer pozitív és szándékolt mellékhatásaként felhívtuk a figyelmet az etika szervezeti szerepére és az új etikai kódexre (és annak kidolgozási, fejlesztési lépéseire), tehát a kollázssal párhuzamosan megkezdtük a témában az érzékenyítési folyamatot is. A kéthetes válaszadási időszak alatt összesen több mint 500 hallgató, valamint 140 munkatárs válaszolt a kérdőívre. Ennek az eljárásnak az volt a további előnye, hogy betekintést nyertünk a BGE értékrendszerébe, felfedve a legfontosabb érintett csoportok ötleteit, problémáit és hozzáállását, valamint a lehetséges kockázatokat és ellentmondásokat e csoportok elvárásaival kapcsolatban (például, hogy az etikai kódex legyen rövid és áttekinthető, ugyanakkor kellően részletes szabályokat tartalmazzon). A módszer további előnye volt, hogy korábbi, felszínre nem került etikai eseteket ismertünk meg, ami segített a BGE számára releváns etikai témák meghatározásában, amikre a kódexnek mindenképpen ki kellett térnie.

## **Kollázstechnika**

- Kódexfejlesztési folyamatunkat co-design workshopokkal zártuk le, ahol a résztvevők megvitatták az új kódex tervezését. Az ilyen műhelyek előnye, hogy hatékonyan integrálhatják a különböző résztvevők véleményét és igényeit, növelve nemcsak a konstruktivitást és a kreativitást, hanem a téma iránti elkötelezettséget is (Garcia & Barberà, 2014). A célunk épp az volt, hogy a résztvevők részleteiben ismerjék meg a kódextervezet tartalmát és formáját, illetve közösen fejlesszük azt, ezáltal ők is a sajátjuknak érezzék. A workshopokra az etikai kódex első változatát vittük be, és oldalról oldalra haladva arra kértük az érintetteket, hogy osszák meg véleményüket az azonosított értékekről, az érintett témákról, a kódex felépítéséről, sőt, például a tervezett designról, képekről is. Nyolc workshopot tartottunk, összesen 63 résztvevővel. Fontosnak tartottuk, hogy minden belső érintetti csoportot, tehát az oktatókat, kutatókat, hallgatókat és a nem oktató munkatársakat is bevonjuk a folyamatnak ebbe a részébe is: bárki csatlakozhatott. A workshopok során mintegy 300 különböző javaslatot kaptunk, amelyek egyértelműen pozitív, fejlesztő hozzáállást tükröztek.

A folyamat végén az egyetem funkcionális területeinek vezetői, a hallgatói szervezetek vezetői és az egyetem legmagasabb szintű vezetése fejtette ki véleményét a kódexről. Végül az Egyetem döntéshozó testülete, a Szenátus fogadta el az etikai kódex végleges változatát.

#### **12.4.4. Tanulási pontok a részvételi módszerekkel és ezek kombinációjával kapcsolatban**

Összevetve a különböző módszereket (12.2. ábra), a velük összegyűjtendő adatmennyiség esetében jól látható, hogy mind a tartalomelemzés, mint a kollázstechnika nagy mennyiségű adat összegyűjtését tette lehetővé. Ugyanakkor, míg az előző az intézményen kívüli érintettekre fókuszált (hazai és nemzetközi versenytársak), addig az utóbbi egyetemspecifikus adatokat szolgáltatott. Az interjúk és a workshopok szintén nagy mennyiségű, de kevésbé strukturált inputot adtak, ugyanakkor ezek az eljárások tudtak különösen fontos belső meglátásokkal hozzájárulni a kódex készítéshez mind a folyamat indulásakor (vezetői interjúk), mind a folyamat végén (belső érintetti co-design workshopok).

**12.1. táblázat: Az alkalmazott módszerek**

	<b>Előnyök</b>	<b>Hátrányok</b>
<b>Tartalom-elemzés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• standard akadémiai folyamat</li> <li>• junior kutatók/hallgatók által is könnyen elvégezhető</li> <li>• nagy mennyiségű adathoz vezet</li> <li>• jól használható szöveges példákat és kódtípusokat lehet találni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nem intézmény-specifikus</li> <li>• nincs személyes kapcsolat</li> <li>• nincs érintetti bevonás</li> </ul>
<b>Vezetői interjúk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• segít feltárni a különböző vezetői értékeket és érdekeket</li> <li>• intézmény-specifikus és megrendelő-specifikus információkat ad</li> <li>• segít a vezetői elkötelezettség növelésében</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kisszámú vélemény</li> <li>• nincs lehetőség az ellentmondásos vélemények megvitatására</li> <li>• a vezetőség nem feltétlenül tükrözi a belső érintettek véleményét és értékeit</li> </ul>
<b>Kollázskérdőív</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagymennyiségű intézmény-specifikus vélemény összegyűjtése</li> <li>• különböző érintetti csoportok egyidejű bevonása a hatalmi távolságok problémája nélkül</li> <li>• figyelemfelkeltő eljárás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nincs személyes kapcsolat</li> <li>• nincs lehetőség az ellentmondásos vélemények megvitatására</li> <li>• az eljárás költségessége miatt ambivalens fogadtatás</li> </ul>
<b>Co-design workshop</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intézmény-specifikus megfigyelések</li> <li>• ellentmondásos témák és vélemények megvitatása</li> <li>• részletek kidolgozása</li> <li>• személyes bevonódás lehetősége</li> <li>• elkötelezettség-építés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• korlátozott számú résztvevő</li> <li>• hatalmi viszonyok problémát jelenthetnek</li> <li>• az ellentmondásos területek az elkötelezettség helyett eltávolodáshoz vezethetnek</li> </ul>

Egy másik dimenzió, amely mentén összehasonlíthatók az alkalmazott módszerek, a hatalmi viszonyok és az ellentmondó vélemények kezelésének lehetőségei. Ez jelentette az egyik legnagyobb kihívást a co-design workshopok esetében, ahol a különböző belső érintetti csoportok tagjai dolgoztak együtt és osztották meg meglátásaikat. Ehhez kapcsolódott az a kérdés is, hogy vajon érdemes-e egy asztalhoz ültetnünk az oktatókat a hallgatókkal, vagy éppen az alkalmazottakat a vezetőkkel. Mi végül a heterogén csoportok mellett döntöttünk, és helyben kezeltük az esetleg felmerülő problémákat (bár ezek nem voltak sem komolyak, sem számosak). Egy másik kérdés volt, hogy az egyetem akkori négy karát tekintve homogének vagy vegyesek legyenek-e a csoportok. Ez esetben a homogenitás mellett döntöttünk, nem a karok közötti érték- vagy érdekkülönbségek miatt, hanem inkább a fizikai távolságuk okán (az egyik kar egy másik városban van, de a budapesti karok is jelentős távolságra vannak egymástól).

Tekintve, hogy a kódexkészítési megközelítésünk a bevonást és értékközösség kialakítását helyezte középpontba, fontos szempont az alkalmazott módszerek megítélésénél, hogy mekkora az érintetti bevonási kapacitásuk. E tekintetben a tartalom-elemzés nem túl eredményes, mert bár külső érintettek anyagaival dolgozik, nem történik bevonás a folyamat során. Ugyanakkor mind a három másik módszer, az interjúk, a kollázskérdőív és a workshopok is hozzá tudtak járulni

**Homogén  
vagy heterogén  
csoportok?**

a vezetők, a hallgatók, az oktatók és a nem oktató kollégák megszólításához és bevonásához. Természetesen az interjúk és a workshopok adták a legnagyobb lehetőséget a személyes kapcsolat megteremtésére. Mindazonáltal, a kollázstechnika hatásosan meg tudta ragadni a különböző érintetti csoportok figyelmét, vélhetően a különleges és újszerű jellege miatt.

#### **Tanulás a részvétel során**

Ezzel párhuzamosan azt is ki kell emelnünk, hogy a tartalomelemzés kivételével, a használt módszerek mind eredményeztek egyfajta részvételen alapuló tanulást. Például a vezetői interjúkból kiderült, hogy az interjúalanyok egy része megkereste és elolvasta a régi etikai kódexet, vagy a kollázskérdőívénél kaptunk olyan válaszokat, hogy a válaszolók rákerestek az etikai kódex fogalmára, vagy előszedték az ezzel kapcsolatban tanultakat (Király, 2019; Király & Miskolczi, 2016).

Ha egyben nézzük mindezeket az előnyöket és hátrányokat, megállapítható, hogy ez az alkalmazott módszertani kombináció egy nagyon komplex, de egyben nagyon eredményes folyamathoz vezetett. Egyrészt, nagyon sok emberhez tudtunk eljutni általa, és képesek voltunk bevonni nagyon különböző belső érintetti csoportokat a folyamatba. Másrészt, ezzel összefüggésben, az elkészült kódex így képes ténylegesen a belső érintettjeink (és nem csak a vezetők) véleményét és értékeit tükrözni. Ráadásul maga az egyéves eljárás egy tanulási folyamat volt mindenki számára.

#### **Változás-vezetési tanulságok**

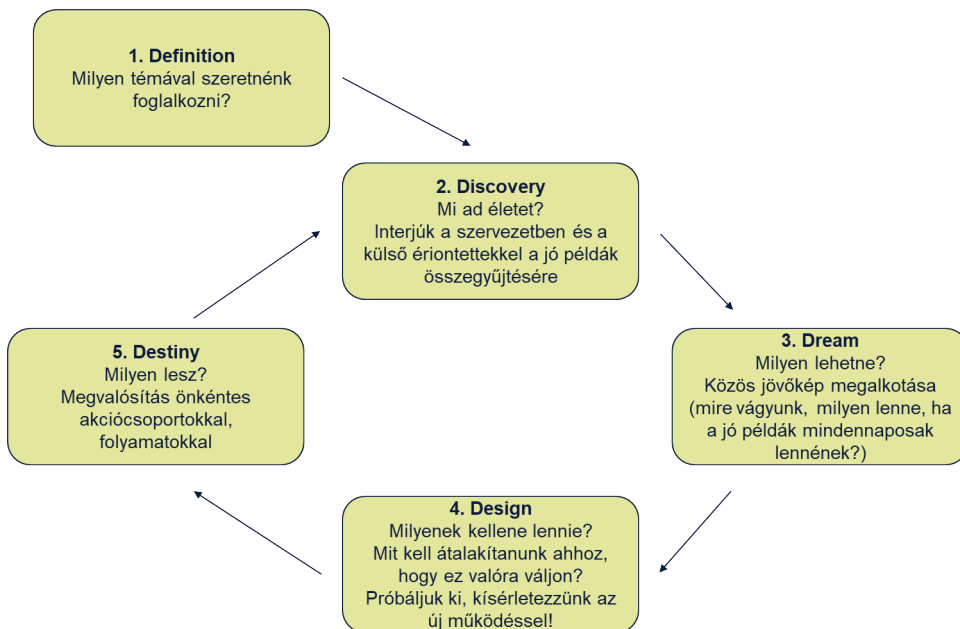
A projekt eredményei megerősítették azt, hogy a felsőoktatási intézmények sajátos szervezeti kultúrájának (Clark, 1986) megváltoztatásához különösen fontos a szervezet tagjainak bevonása a folyamatba. Azt tapasztaltuk, hogy a szervezeten belül az érintettek bevonására tett jelentős erőfeszítéseink várakozásainkat is felülmúlva, különösen pozitív fogadtatásra találtak. Talán más felsőoktatási intézmények számára is hasznos tanulság, hogy a bevonás a kultúraalakítási folyamat során (és más változási folyamatokban is) jelentős mértékben elősegítheti a változásokkal szembeni alapvető ellenállás és az alulinformáltság csökkentését és leküzdését. A vezetés elkötelezettsége nagyon fontos a változási folyamatokban az üzleti szervezetekhez hasonlóan (Brown, Treviño, & Harrison, 2005), ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy érzékeny egyensúlyt kell tartani a vezetői elkötelezettség kifejezése és a felülről jövő nyomás között, az utóbbit érzékelve ugyanis a szervezet tagjai ellenállással reagálhatnak.

### 12.4.5. Egy másik példa: Appreciative Inquiry a Budapesti Corvinus Egyetemen<sup>2</sup>

A Budapesti Corvinus Egyetem 2017-ben indított szervezetfejlesztési-közösségépítési projektet, amelynek a Közgáz Szimfónia nevet adta. A projekt célja „az Egyetemen meglévő legjobb gyakorlatok megtalálása és ezek továbbfejlesztése, az egyetemi polgárok közösségében rejlő kreatív energiák felszabadítása, egymást jobban ismerő és egymással a jelenleginél több értékteremtő együttműködésre kész egyetemi közösség erősítése” volt (részlet a Közgáz Szimfónia Partitúrából).

A külső tanácsadók támogatásával folyó projekt az Appreciative Inquiry (röviden AI) módszertannal zajlott, amelyet, magyarul elismerő feltárásként vagy érték alapú feltárásként lehet fordítani (magyarul lásd például Vásárhelyi 2017). Ennek sematikus folyamatát, az 5D modellt, az alábbi ábra mutatja be.

#### 12.3. táblázat: Az 5D modell



Forrás: <https://aiccommons.champlain.edu/learn/appreciative-inquiry-introduction/5-d-cycle-appreciative-inquiry/>

A szervezeti változások többnyire a problémák azonosításával, a helyzet diagnosztizálásával és ezek orvoslásával zajlik. Az elsődleges fókusz így arra irányul, hogy mi nem jó a szervezetben. A problémák

<sup>2</sup> Ezt az alpontot Kovács Gergely írta.

középpontba helyezése fel is nagyítja őket, és csökkenti a szervezeti tagok motivációját is.

Az AI módszer kiindulópontja ugyanakkor az, hogy minden szervezetnek vannak erősségei, és a problémák helyett ezeket a középpontba állítva megfogalmazható egy pozitív jövőkép, és megteremthető a változáshoz szükséges motiváció és pozitív energia. A módszer tehát a szervezet sikeres gyakorlataira koncentrál. A jó gyakorlatokat és a vágyott működésmódot a szervezet tagjai közösen határozzák meg, így a változás belülről indul. Az AI módszer így erősíti a munkatársak közötti megértést és kapcsolatot is.

A Budapesti Corvinus Egyetem esetében a projekt során négy témakörben zajlott a vizsgálódás: újtó szellem és innovatív tevékenységek az egyetemen, közösségünk ereje, oktatási és kutatási tevékenységünk színvonala és a hallgatói és oktatói szolgáltatások minősége. A feltárás fázisában az önkéntes oktatók és adminisztratív munkatársak készítettek interjúkat más egyetemi kollégákkal (akiket esetleg nem is ismert korábban) arról, hogy milyen kiemelkedő egyetemi működési gyakorlatokat ismernek, és hogyan lehetne ezeket a mindennapi működés részévé tenni és kiterjeszteni. A projektben a mintegy 50 interjúztató több mint 180 interjút készített. Ezek legfontosabb megállapításait előbb az interjúztatók összesítették tematikus workshopokon, majd szélesebb körben is megvitatták az egyetemi polgárok bevonásával, ahol a fókuszban a vágyott működések megfogalmazása és a kívánatos változási irányok kijelölése állt. Az akciócsoportok felállítására már egy későbbi lépésben történt meg.

## 12.5. Összefoglalás

A fejezetben a részvétel fogalmának körbejárása után két konkrét egyetemen zajló részvételi folyamatot mutattunk be. Az olvasóban felvetődhet (legalább) két kérdés: először, hogy mikor érdemes széleskörű részvételre törekedni egy egyetemi fejlesztési folyamat esetében, másodsor, mikor nevezhető sikeresnek egy részvételi folyamat, mikor érdemes forrásokat szentelni rá és időt tölteni vele?

**Illik-e a részvételiség a változás céljához?**

A bevonás szempontjából fontos kérdés, hogy a mi a változás célja, és ennek a célnak az elérését szolgálja-e a részvétel, az érintettek bevonása. Elképzelhető olyan eset is, ahol a fő cél eléréséhez nem feltétlenül szükséges a bevonás (például az etikai kódex megalkotásánál), de a szervezeti kultúra fejlesztése, a szervezeti polgárok tanulása és érzékenyítése, a demokratikus alapértékek miatt vagy méltányosságból mégis érdemes részvételi módszereket alkalmazni. Ha elfogadjuk, hogy az egyetemen tudásmunkások dolgoznak, akiknek az oktatás mellett célja



olyan felelős értelmiség réteg képzése, aki felnőttként képes és akar is részt venni a társadalmi folyamatok alakításában, akkor ebből következhet, hogy érdemes minél inkább bevonásra törekedni.

A sikeresség értékelésével kapcsolatban beszélhetünk a változás eredményességéről, és magának a folyamatnak a minőségéről. A részvételi folyamatok értékelésével foglalkozó szakirodalom alapján fontos, hogy minél reprezentatívabb legyen a részvétel, átlátható legyen a folyamat és minél korábbi szakaszban vonjuk be az embereket, akik valóban tudják befolyásolni a döntéseket, legyenek a folyamat mellé rendelve megfelelő erőforrások, és helyzetnek, kontextusnak megfelelő technikák és módszereket alkalmazzanak (Kiss, 2012).

Mint minden változásvezetési folyamatnál, a vezetők elkötelezettsége lesz talán a legfontosabb: valódi bevonás csak úgy valósulhat meg, ha az egyetem vezetése hisz benne és kiáll mellette.

**Mikor sikeres  
a változási  
folyamat?**

## 12.6. Hivatkozások

- Ariely, D. (2014). *Zseniálisan irracionális. Az ésszerűtlenség nem várt előnyei*. HVG, Budapest.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35(4):216-224.
- Bácsi, K. (2017). Miért és mikor jó a bevonás? – érvek munkáltatói és munkavállalói oldalon. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 48 (8-9). pp. 13-21. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.09.02>
- Bakacsi Gy. (2016). *A partícipatív vezetés és a munkavállalói érettség összefüggései*. Előadás a A tudomány napja alkalmából Farkas Ferenc tiszteletére rendezett emlékkonferencián. Budapest, MTA, 2016. November 15.
- Boxall, P., – Purcell, J. (2010). An HRM Perspective on Employee Participation. In D. Lewin – M. Marchington – Gollan, P. J. – A. Wilkinson (szerk.) *The Oxford Handbook of Participation in Organization*. Oxford UP, pp. 29-51.
- Brown M.E. – Treviño, L.K. – Harrison, D.A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Butler-Kisber, L. – Poldma, T. (2010). The Power of Visual Approaches in Qualitative Inquiry: The Use of Collage Making and Concept Mapping in Experiential Research. *Journal of Research Practice*, 6(2), Article M18.

- Chandler, N. – Heidrich, B., – Kása, R. (2017). Everything changes? A repeated cross-sectional study of organisational culture in the public sector. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 5(3), 283-296. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-03-2017-0018>
- Clark, B.R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. California: University of California Press.
- Cornwall, A. – Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social science & medicine*, 41(12):1667-1676.
- Csillag, S. – Géring, Z. – Györi, Z. – Szegedi, K. (2020). „Kódexem, kódexem, mondd meg nékem.”: Etikaikódex-fejlesztési folyamat egy magyar egyetemen. *Vezetéstudomány Budapest Management Review*, 51(10), 2–14. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.10.01>
- Csillag S. – Lepp K. – Zsigmond Sz. (2014). Munkahelyi innováció és fejlesztés. Workplace human innovation and development. ADAPTYKES, BGE
- Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman, Boston.
- Garcia, I., – Barberà, E. (2014). Analysing and supporting the process of co-designing inquiry-based and technology-enhanced learning scenarios in higher education. In Bayne, S. – Jones, C. – de Laat, M. – Ryberg, T. – Sinclair, C. (szerk.), *Proceedings of the 9th International Conference on Networked Learning 2014* (pp. 93-501). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Géring, Z. (2014). Tartalomelemzés: A virtuális és a valós világ határán: Egy vállalati honlap-elemzés bemutatása. *Kultúra és Közösség* 5(1): 9-24.
- Géring Zs. – Györi, Z. – Csillag S. – Szegedi K. (2019). Codes of Ethics in Higher Education. Methodical insights from a culture development project. *Ethical Perspectives*, 26(1): 59-90. <https://doi.org/10.2143/EP.26.1.3286289>
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. MIT Press, Cambridge MA.
- Katona V. – Cserti-Szauer Cs. – Sándor A. (2019). *Együtt oktunk és kutatunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest
- Király, G. – Géring, Z. – Csillag, S. – Kováts, G. – Köves, A. (2016). Rendszermodellezés a felsőoktatásról Jelentésadás egy részvételi folyamatban. *Socio.Hu Társadalomtudományi Szemle*, 6(3), 66–90. <https://socio.hu/index.php/so/article/view/590>
- Király, G. (2017). Részvétel mint kutatási szemlélet. Fogalmi áttekintés a részvételi kutatás témájában. *Kultúra és Közösség* 8(3), 79-97.

- Király, G. (2019). *Részvétel és tanulás. A részvételi rendszermodellezés mint tanulási környezet*. Budapest, Magyarország: Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Király, G. – Miskolczi, P. (2016). A részvétel dinamikája. Rendszerdinamika és részvétel: empirikus áttekintés. *Replika* 2016/5, 103-129.
- Kiss G. (2012). Milyen a jó részvétel? Társadalmi részvételi folyamatok értékelése környezeti ügyekben. *Társadalomkutatás* 30(4):370-385.
- Lajos V. (2014). Alkalmazott szemléletű társadalomtudomány: társadalmi részvétel, kollaboratív etnográfia és akciókutatás. *Néprajzi Látóhatár* 1-2: 25-49.
- Mesías, F.J. – Escribano, M. (2018). Projective Techniques. In Ares, G., – Varela, P. (szerk.), *Methods in Consumer Research*, Volume 1, New Approaches to Classic Methods (pp. 79-103). Duxford: Woodhead Publishing, Elsevier Ltd.
- Ollé J. – Papp-Danka A. – Lévai D. – Tóth-Mózer Sz. – Virányi A.(2013). *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest
- Ramsey, H. (1977). Cycles of Control: worker participation in sociological and historical perspective. *Sociology*, 11(3), p. 481-506.
- Rowe, G. – Frewer, L. J. (2005). Typology of public engagement mechanisms. *Science, Technology, & Human Values* 30(2): 251-290.
- Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1):68.
- Strauss, G. (2006). Worker participation - some under-considered issues. *Industrial Relations* 45 (4): 778-803. DOI: 10.1111/j.1468-232X.2006.00451.x
- Vásárhelyi, J. (2016). Érték alapú (Appreciative Inquiry) coaching. In: Kelló Éva (szerk): *Coaching alapok és irányzatok*, Akadémiai Kiadó, Budapest. Digitális kiadás.
- Wilkinson, A. – Dundon, T. (2010). Direct Employee Participation. In D. Lewin, M. Marchington, P. J. Gollan, – A. Wilkinson (szerk.), *The Oxford handbook of Participation in Organizations*. Oxford UP, pp. 167-185.



# 13. A KÉPZÉS, AZ OKTATÁS ÉS A TANULÁS SZERVEZÉSE

DERÉNYI ANDRÁS

A fejezet a felsőoktatási intézmények egyik fő funkciójával, az oktatással foglalkozik, és annak három kiemelt részterületét, a képzési portfólió kezelését, a képzési programok megtervezését és bevezetését, valamint a tanulás és tanítás megszervezését és támogatását tekinti át. Az ezekben az években egyre inkább elterjedő tanulás-központú megközelítés felől veszi sorra a jellemző illetve lényeges intézményi tevékenységeket és feladatokat, szem előtt tartva, hogy ezek célja a tanítás és a tanulás minőségének folyamatos javítása, az intézmény által képviselt értékek formálása és ezeken keresztül kedvező társadalmi megítélés kialakítása.

A képzések tervezése, megszervezése és működtetése mind intézményi, mind pedig egy felsőoktatási rendszer vagy akár egy felsőoktatási régió szintjén gazdag és összetett tevékenység, akárcsak a tanítás és a tanulás formáinak, módszereinek kialakítása és fejlesztése. Ezek egyes részeiről is tudományos kötetek, kézikönyvek és útmutatók, fejlesztő projektek, elemzések, szakpolitikai ajánlások sokasága szól, hiszen a felsőoktatás egyik fő funkciójáról, annak eredményességéről és minőségéről van szó. Egy fejezet ezért teljességgel elégtelen arra, hogy ezt a gazdag világot a maga teljességében, a felmerülő kihívásokkal, problémákkal és jó megoldásokkal együtt áttekintse, vagy akár csak listázza. Ezért az itt következő három részfejezet csak e terület egyes, különösen fontos elemeit emeli ki, és nyújt azon belül átfogóbb vagy valamivel részletesebb bepillantást. Az itt tárgyalt részterületek kiválasztását az a megfontolás vezette, hogy egyrészt a magyar felsőoktatás számára is fontos – mert például kevésbé ismert vagy gyakorolt – elemeket tárgyaljon, másrészt ezeket, amennyire lehetséges, időtálló módon mutassa be. E területen ugyanis gyorsak a változások mind a jogszabályi környezetben, mind az intézményi gyakorlatokban, így a túl közeli vagy nagyon aktuális eljárások, folyamatok, megoldások behozatala hamar elavulttá teheti a kézikönyvnek ezt a részét. Emiatt elsősorban olyan problémafelvetések, szempontok, modellek, általánosabb megfontolások bemutatására kerül sor, amely segítheti az e területtel ismerkedőket vagy e területen tevékenykedőket abban, hogy több oldalról, több szempontból gondolhassák át a felmerülő jelenségeket, feladatokat.

## 13.1. A képzési program-portfolió kezelése

Amikor képzésekről beszélünk, érdemes különbséget tenni a használatban lévő fogalmak között: képzés vagy képzési tevékenység alatt a képzési programok működtetését értjük, a képzési programok pedig minden olyan tanítási és tanulási folyamatra értendők, amelyek tervezett tanulási célok elérését szervezett keretek között, irányítottan valósítják meg. Bár a felsőoktatásban a tipikus képzési program a szak (degree programme), emellett doktori programok, rövid idejű tanfolyamok, továbbképzések, mikroprogramok is szép számmal működnek, amelyek a fentiek értelmében szintén képzési programok. Bár vannak nem programszerű képzési alkalmak, sorozatok is, ezeket nem számítjuk a képzési programok közé, mivel nem előre meghatározott képzési célok elérése érdekében szerveződnek, hanem egyéb célokat szolgálnak (pl. PR, toborzás, közösségi szolgálat). Egy intézmény (vagy kar) összes képzési programja együtt adja a képzési program-portfóliót.

13.1. ábra: A magyar felsőoktatásban jellemző képzéstípusok

	képesítést elismerő oklevelet ad	tanúsítványt ad	egyéb igazolást ad
graduális képzések	felsőoktatási szakképzés		
	alapképzés		
	mesterképzés		
	osztatlan képzés		
posztgraduális képzések	doktori program		
		posztdoktori program	
egyéb képzések	szakirányú továbbképzés	továbbképzés	
		specializáció	
			modul részismereti képzés
		mikrokredit tanfolyam	
nem formális programok			szakkollégium, TDK, szakkörök idősek egyeteme felvételi előkészítők stb.

☐ = hagyományos képzések    ☐ = rövid idejű képzések    ☐ = egyéb

A halványszürke árnyalatokkal jelzett képzések alkotják a képzési portfóliót.

Forrás: saját szerkesztés

A legtöbb intézmény tanúsítványaihoz (okleveleihez, diplomájához) kapcsolódik valamilyen többlet érték (brand), amelyet az intézmény hosszú éveken át tartó működése, eredményei, reputációja hoz létre. Ez általában az akadémiai közösség rejtett vagy manifeszt értékeire vezethető vissza, de sok esetben táplálása, fenntartása nem tudatosan történik. Egyre több intézmény ismeri fel, hogy saját brandjét, annak megkülönböztető jegyeit érdemes tudatosan gondozni és fejleszteni, mert versenyelőnyt jelenthet számára és leendő, jelenlegi és volt hallgatói számára egyaránt.

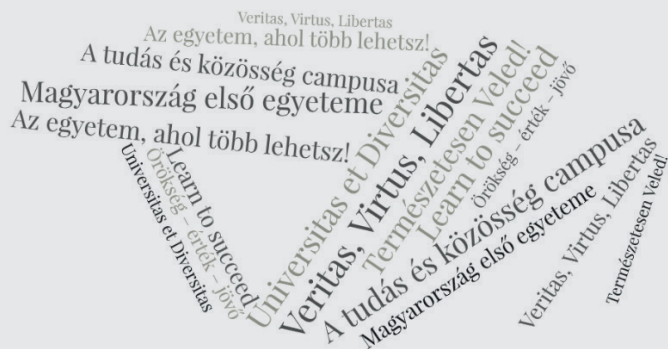
### PÉLDÁK EGYETEMI BRANDEKRE

Egy hazai egyetem önmagát egy időben „táncoló egyetem”-ként azonosította és erre építette kommunikációját. Sokszor az épp divatos témakörök jelennek meg értékkepzőként (pl. fenntarthatóság, klímavédelem, zöld átállás, digitalizáció, innováció).

Lehetőség van segítségül hívni erre szakosodott kezdeményezéseket (pl. Healthy campus, Entrepreneurial campus, HEInnovate, Családbarát egyetem, Korbarát egyetem stb.) és ezek referenciapontjai mentén felépíteni a saját imázst.

Gyakori a hitelesség érdekében a régiség, az alapítási év kiemelése – még akkor is, ha ez nem mindig valós adat.

Néhány konkrét példa magyar egyetemektől:



Forrás: saját gyűjtés

A brand felépíthető, alakítható rövid és látványos kommunikációs kampányokkal, de a képzések sajátosságain, a képzési programok specifikus tartalmain, egyedi oktatási módszerein keresztül is kialakíthatók megkülönböztető jegyek, sajátosságok. (Erre utalnak is különböző szlogenek.) Számos egyetem részletesen is kifejti, bemutatja saját egyedi (pl. oktatásmódszertani) jellemzőit. Ez utóbbi kétségtelenül a lassabb, ám tartósabb út. A több évtizede vagy évszázada működő intézmények már tudnak építkezni hagyományaikra. Ám

## **A brand és a képzési kínálat illesztése**

még számukra is szükség lehet a brand érték tudatosítására, erősítésének tervezésére, kommunikálására (lásd erről a felsőoktatási marketingről szóló 18. fejezetet).

A nagyobb intézmények esetén a jelentős önállósággal rendelkező karoknak is általában van további, az anyaegyetemét árnyaló, kiegészítő saját értéke. Ez esetben szükséges e kari értékek harmonizálása. Az intézmények teljes képzési kínálatukat (portfoliójukat) igazítják a brand értékhez, hogy a sugallt és a megtapasztalt értékek koherensek legyenek. A képzések ilyen jellegű pozicionálása, az ehhez szükséges eszközök, fejlesztések, tevékenységek, módszerek meghatározása általában központosan történik.

## **A képzési portfólió jellemzői**

Az értékeken túl egy intézmény képzési portfóliójának számos további jellemzője is van, így a művelt diszciplínák, a kínált képzési programok típusa, munkarendje, szintje, finanszírozási formája, hallgatói összetétele alapján lehet általános vagy valamilyen mértékben speciális a portfólió (pl. műszaki irányultságú képzések; a kínálat első-sorban mester és doktori képzéseket tartalmaz; túlnyomórészt rövid idejű képzéseket tartalmaz; leginkább tandíjas képzések érhetők el; nyitott a külföldi hallgatók fogadására stb.). Ezek azonban sok esetben spontán, a környezeti változásokra adott pillanatnyi válaszok eredményeként alakulnak ki, és nem következetes és tartós tervezés és fejlesztés nyomán. Akárhogy is, a képzési portfólió jellemzői meghatározzák az intézményről alkotott képzeteket, ezért annak alakítása rendre napirenden van, és az intézmények érzékenyen ragálnak a portfóliójukba való külső beavatkozási kísérletekre. Az intézmények gyakran törekednek a meglévő portfóliójuk jellegén módosítani – erre szinte minden intézményi stratégiában található tervek.

### **13.1.1. A képesítések kezelése: intézményi koncepció és profil kialakítása**

A képzési portfólió alakítása lassú és körültekintést igénylő folyamat. A kapcsolódó értékek változtatása a teljes akadémiai kultúra változásával együtt történhet, és a strukturális jellemzők módosítása is éveket, akár évtizedeket vesz igénybe. Ezalatt biztosítani szükséges a koherenciát a sugallt kép, a portfólió és a fejlesztési irányok között. Ez tartósan az intézményben dolgozó, a képzésekről és képesítésekről makroszinten gondolkodni képes, elkötelezett munkatársi gárda fenntartását igényli.



## KÉPESÍTÉS

A képesítés (qualification) egy értékelési és hitelesítési folyamat formális (oklevél, diploma vagy egyéb tanúsítvány által igazolt) eredménye, amelyet akkor adnak ki, amikor az illetékes testület megállapítja, hogy az egyén az adott követelményeknek megfelelő tanulási eredményt ért el.

Forrás: Az EU Tanácsa 2017

A képzési portfólió alakítását, jellemzőinek fenntartását vagy igazítását számos eszköz segíti. A szintek igazításához és a diplomák jellemzőinek alakításához a képesítési keretrendszerek nyújthatnak segítséget, amelyek között nemzetközi, nemzeti, szektorális, diszciplináris is található (Magyarországon is), de kidolgozható és működtethető intézményi vagy kari szintű is. Ezek segítségével jól definiálható a képzések megcélzott kimeneti szintjének, szakmai jellemzőinek, diszciplináris sajátosságainak a többi intézményéhez hasonló és az azoktól elkülönülő, egyedi sajátosságai.

## KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZEREK

A képesítési keretrendszer egy, a tanulási, képzési folyamat végére elérendő kompetenciákat tanulásieredmény-állítások segítségével leíró és a kompetenciák szerveződésének mélysége, kiterjedtsége vagy komplexitása alapján szinteket definiáló viszonyítási eszköz, amelynek célja, hogy javítsa e rendszerek és képesítéseik érthetőségét, átláthatóságát, és ezáltal elősegítse a különböző szektorok, oktatási rendszerek, régiók képesítéseinek összehasonlítását és elismerését. Mindez segítséget nyújt a képesítésekhez vezető képzési programok fejlesztéséhez, a tanulási lehetőségek jobb megértéséhez, a tanulási utak tervezéséhez, a képesítések által igazolt képességek megértéséhez, és elősegíti a tanulási és munkavállalási célú mobilitást.

A képesítési keretrendszerek szerveződhetnek nemzetközi, regionális, nemzeti, szak(ma)területi, szektorális és intézményi szinten egyaránt, és betölthetnek tájékoztató, kommunikációs, koordinációs vagy/és szabályozó funkciót.

Az európai országok képesítései és nemzeti képesítési keretrendszerei közötti megfeleltetést az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) látja el ([https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi\\_keretrendszerek/ekkr](https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi_keretrendszerek/ekkr)). Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) felsőoktatási intézményei által kibocsátott képesítések megfeleltetését az EFT képesítési keretrendszere biztosítja (<https://ehea.info/page-qualification-frameworks>). Magyarország különböző oktatási-képzési ágazataiban kiadott képesítések térképezését a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) látja el ([https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi\\_keretrendszerek/mkkr](https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi_keretrendszerek/mkkr)). (Az EKKR kivonatát lásd a fejezet legvégén.)

Forrás: saját megfogalmazás Derényi 2024

Ugyancsak segíthetnek a sajátosságok kialakításában az egyre szaporodó, egyes kompetenciák vagy kompetenciacsoportok jellemzőit strukturáltan leíró referenciakeretek. Ezek közül az Európai Idegennyelvi Referenciakeretet sok intézmény használja, amikor meghatározza, hogy mely képzési szintjein, mely programjain mely idegen nyelvek milyen szintű elsajátítását tűzi ki célul a hallgatók számára a diploma elnyeréséhez.

### **KOMPETENCIA REFERENCIAKERETEK**

A kompetencia referenciakeretek nem teljes képzésekre, hanem egyes kiemelt kompetenciákra nyújtanak szintezett és strukturált leíró jellemzőket a képzési keretrendszerek szintezési és felbontási logikája szerint. Bár különböző csoportosításokat, szintezéseket és megközelítéseket alkalmaznak, az adott kompetenciacsoport részletes jellemzése révén jó támpontot nyújtanak a programfejlesztéshez. Legismertebb közülük a Közös Európai Idegennyelvi Referenciakeret három szintje. A Digitális Kompetenciák Európai Keretrendszere (DigComp) a kidolgozása óta többször frissült, és a felhasználók mellett már a pedagógusok és a képző intézmények számára is létrejött egy-egy változata (DigCompEdu, DigCompOrg), továbbá önértékelő és szervezeti mérőeszközöket is kidolgoztak hozzá. Az európai kulcskompetenciákra vonatkozóan is sorra születnek referenciakeretek. Így részletesen strukturált leírás áll rendelkezésre a vállalkozó képességek jellemzésére (EntreComp) vagy a fenntarthatósági kompetenciára (GreenComp). A Demokratikus Kultúra Kompetenciakeret az Állampolgári, illetve a Kulturális tudatosság és kifejezőmód kulcskompetenciák azonosítását, fejlesztését támogatja.

Forrás: Derényi 2024

Ezek a keretrendszerek és referenciakeretek hasznos segítséget jelentenek, benchmarként szolgálhatnak az intézményi tervezés számára.

## **A REFERENCIAKERETEK ÉS STANDARDOK BENCHMARKKÉNT VALÓ HASZNÁLATA**

Az Egyesült Királyság minőségbiztosítási ügynöksége (Quality Assurance Agency for Higher Education; <https://www.qaa.ac.uk>) például diszciplináris benchmarkok (Subject Benchmark Statements) kidolgozásában nyújt segítséget az egyetemek számára, amelyek nemcsak a szigetország egyes képzéseinek azonosságát, közös tartalmi elemeit mutathatják be, hanem az egyes intézmények egyedi képzési jellemzőinek a többiekétől eltérő sajátosságainak felmutatását vagy épp kidolgozását is támogatják.

Hasonló törekvés állhatott korábban a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) részéről működtetett ún. párhuzamos programakkreditáció mögött is, amelynek során egy-egy szak jellemzőit, működtetésének sajátosságait tekintette át a testület az azokat oktató hazai intézményekben.

Ezek az áttekintések jól hasznosíthatók a programfejlesztésekben, a többi program jellemzőinek, megközelítéseinek áttekintésére, illetve a saját program specialitásainak, sajátosságainak kialakítására.

Forrás: <https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/subject-benchmark-statements>

A portfólió alakításához segítségül hívható számos nemzetközi és hazai stratégiai keretrendszer (pl. LLL stratégiák, skills-policy-k, Sustainable Development Goals), illetve a már említett minősítő szempontrendszerek (pl. healthy campus, entrepreneurial campus, HEInnovate stb.) is. Akkor lehet sikeres egy portfólió-alakítási folyamat, ha abban a belső érintettek (egyetemi és kari vagy intézeti vezetés, a képzési programok felelős vezetői, az érintett akadémiai közösség) egyetértenek, és vállalják a szükséges módosításokat, fejlesztéseket. Ehhez megfelelő változásmenedzsment szükséges (lásd erről a 11. és 12. fejezeteket). Különösen nehéz ezt végigvinni olyan esetekben, amikor képzési programok, netán teljes diszciplínák kivezetése, újak bevezetése, felfuttatása a cél. A képzési programok (különösen a több éven át tartó alap- és mesterképzések) kifuttatása, illetve felfuttatása rendkívül költséges és konfliktusos folyamat, a jogszabályi korlátoktól és eljárási nehézségekről nem is beszélve. Ezért az intézmények inkább a programok rendszeres felülvizsgálatát és módosítását preferálják, mint a bezárásukat.

### **13.1.2. A képzési portfólió építése, figyelemmel követése, elemzése és módosítása**

A képzésekről leggyakrabban egy-egy szakra gondolva beszélünk, és elsikkad annak jelentősége, amit egy felsőoktatási intézmény összes képzésének (képzési vagyónának, portfóliójának) kezelése, működtetése jelent. Olyan kérdések merülnek fel itt, mint a képzések összes-

sége révén kirajzolódó intézményi profil, a teljes képzési kínálat ehhez viszonyított esetleges hiányai vagy szakmaterületi vagy oktatási szint szerint, a teljes képzési kínálat hagyományos vagy progresszív jellege, a képzési kínálat átfedései, belső „ütközései”, vagy akár a teljes képzési kínálat (portfólió) működtetéséhez szükséges erőforrásigények. Mindezek általában a középtávú stratégiai tervezés (IFT készítés) időszakában szoktak felszínre kerülni, miközben a köztes időszakokban nem jellemző e makro szint tudatos menedzselése, inkább a szakok, képzési programok vezetőinek döntései révén, organikusan alakul. Pedig az egyes képzési program-típusok és szintek egymással való kapcsolatba hozása jelentős szakmai és erőforrás tartalékokat szabadíthatnak fel.

Mindez előtérbe hozza a képzési programok életciklusának kezelésével kapcsolatos szempontokat is, és annak folyamatos figyelemmel kísérését és értékelését, hogy meddig érdemes fenntartani, működtetni (meghirdetni, beiskolázni, elindítani egy újabb évfolyamot) egy szakot. Számos ismerv utalhat arra, hogy egy szak életciklusa a vége felé közeledik.

#### **EGY KÉPZÉSI PROGRAM ÉLETCIKLUSÁT BEFOLYÁSOLÓ JELLEMZŐK**

- hallgatói érdeklődés/jelentkezői szám változása;
- elhelyezkedési/továbbtanulási lehetőségek alakulása;
- érzékelhető szakmai-tartalmi elavulás/lemaradás;
- szakmailag alkalmas oktatói gárda rendelkezésre állása;
- oktatási és tanulásszervezési módszerek elavulása;
- a többi programmal (szintbeli, tartalmi, szerkezeti, módszertani) inkompatibilitás;
- szükséges infrastruktúra, eszközpark elavulása.

Forrás: saját gyűjtés

A vészjelek idejekorán való felismerését segítő figyelő mechanizmusok kialakítása és működtetése a minőségbiztosítás körébe tartozik. Az egymástól eltérő jelleg miatt az intézményekben a különböző képzési szinteken, képzési típusokban (tanfolyamok, szakok), illetve a doktori iskolákban a programok kezelése alapvetően eltérő, akár ezek indítását, működtetését, átalakítását, megszüntetését nézzük. Ennek nemcsak az eltérő jellemzők és az eltérő szabályozási környezet az oka, hanem az is, hogy eltérő jelentőséget tulajdonít nekik az intézmény, és eltérő ráfordítást is igényelnek. Szokatlan egy-egy szak megszüntetése vagy alapvető átalakítása – miközben ugyanez, jóval gyakrabban fordul elő ez egy tanfolyammal, továbbképzéssel. Jó esetben – a minőségbiztosítás keretében – egy intézmény jól körülírt szempontokkal és

mechanizmusokkal rendelkezik a képzések létesítése és indítása mellett azok karbantartására, illetve kivezetésére, megszüntetésére vonatkozóan is.

### **13.1.3 A képzési portfólió működtetésnek főbb szempontjai**

A portfólió gondozása állandó monitorozást és az alakításra, alakulására hatást gyakorló folyamatok, lépések, döntések szabályozott keretbe foglalását igényli. (Ez jelenleg a legtöbb hazai egyetemen hiányzik.)

Időről időre érdemes megvizsgálni, hogy a portfólió hogyan változott, pillanatnyilag milyen képet mutat, az egyetem értékeit mennyiben támasztja alá, erősíti. Ehhez a hosszabb távú összehasonlíthatóság biztosítása érdekében egy rögzített értékelési szempontrendszer és eljárás kialakítása és működtetése szükséges. A szempontok között szerepelhetnek reputációs és presztízs kérdések, az intézményi értékeknek való megfelelés, tudományos és szakmai változásokkal való összhang, belső és külső minőségbiztosítási eredmények alakulása (pl. kereslet és kínálat alakulása különböző színtereken, elvárások, elégedettségek), erőforrásigények stb. Ez szükségképpen hasonlít az egyes képzési programok értékelésének szempontjaira, de átfogó és összefogó jellegénél fogva különbözik is tőlük – noha azok eredményeit felhasználhatja. Amennyiben változtatások bizonyulnak szükségesnek, akkor azt fejlesztési terv kidolgozásával érdemes megindítani.

A képzések indításával, megszüntetésével összefüggő szabályok egybefogásával egy olyan keretszabályozást is érdemes kialakítani, amely egyes képzésekkel, képzéscsoportokkal kapcsolatos döntések előkészítése során azoknak a portfólió egészére gyakorolt hatását is elemzi. Sok esetben ugyanis a képzési programok indítása jóval szűkebb körű mérlegelés és másféle érdekek figyelembevételével történik, és csak utólag mutatkozik meg a portfólió egészére gyakorolt hatása, amikor korrekciók már csak nehezen és lassan tehetőek. Így jöhetnek létre az egymást átfedő vagy akár egymással (sokféle okból, pl. diszciplína képviselése, partnerkapcsolatok menedzselése, erőforrások felhasználása) konfliktusba kerülő képzési programok egy intézményen belül, amely helyzet kialakulása mindenképpen kerülendő lenne.

## 13.2. Képzések tervezése<sup>1</sup>

A képzési programok tervezése (létesítése) és bevezetése (indítása) az egyik kiemelt jelentőséggel bíró folyamat a felsőoktatási intézményekben, hiszen ezzel a profilt, a portfóliót, a szakmai és szélesebb nyilvánosságban való megjelenést, a vonzerőt is alakítja az intézmény, egyben állást is foglal egy (rész)diszciplína képviselője, művelésmódja felől – még ha ezek nem is tudatosan történnek. A hagyományos, hosszabb idejű képzési programok (szakok) megjelenítése annak lassabb és költségigényesebb folyamata miatt nagyobb jelentőségű, mint a rövidebb képzéseké. Sok esetben a tudományos programoknál, kutatási projekteknel is nagyobb fontosságot tulajdonít neki az intézményi akadémiai közössége. A jelentőséget tovább növeli a külső minőségértékelés (akkreditáció), amelynek fókuszában ezek a képzések (szakok, doktori programok) állnak, míg a többi képzési program csak marginálisan vagy egyáltalán nem érintett benne. Ezért ezek kialakítása általában jelentősebb belső egyeztetési és döntési folyamatokat, szélesebb körű egyeztetéseket, több erőforrást és nagyfokú körültekintést igényel. A képzési programok tervezésére vonatkozó tudást érdemes folyamatosan fejleszteni az intézményekben, akár erre felkészült, kiképzett nem-oktató munkatárs alkalmazásával is megerősítve. A külső és belső közvetlen szabályozókon túl (pl. jogszabályok, intézményi szabályzatok) többféle megközelítés, modell, módszertan is elérhető, érdemes ezek közül kiválasztani és követni az intézmény számára leginkább kézhez állót.

### 13.2.1. Képzésfejlesztési megközelítések

Két jelentős, egymástól alapvetően különböző képzéstervezési, -fejlesztési megközelítés él egymás mellett, az egyiket szokás tartalom- vagy oktatóorientáltnak, a másikat hallgató- vagy tanulásközpontúnak is nevezni. A kétféle megközelítés alapvetően eltérő kérdéscsoportok mentén gondolja át egy-egy képzési program célját, funkcióját, felépítését, és benne az oktatók szerepét. Az oktatóorientált megközelítés a képzést a diszciplína, a szakmai tartalom belső logikái, szerveződése alapján és az oktatók szakmai meggyőződéséből és speciális hozzáértéséből, alulról (input alapon) építi fel. A tanulóorientált megközelítés viszont a képzési cél, a kimenet felől, a hallgatók, a résztvevők által elérendő tanulási eredményekből fejt vissza az oda vezető lehetséges tanulási utakat, és az annak támogatásához szükséges okta-

**Oktatóorientált-  
megközelítés**

**Tanulóorientált  
megközelítés**

<sup>1</sup> E fejezet elsősorban Lukács – Derényi 2017 B részén alapul (szerzői: Bajzáth A., Kálmán O., Rapos N.), amely számos további részletet, a mellékletekben elemzési javaslatokat, mintákat, űrlapokat is közöl.

tói tevékenységeket, diszciplináris, szakmai tartalmakat. A különbség már a képzési programok elnevezésében is megmutatkozik. Azokban az országokban, intézményekben, ahol az előbbi megközelítés a domináns, a képzések inkább (rész)diszciplinák, szakmai (rész)területek nevét viselik (kémia, villamosmérnök, nemzetközi kapcsolatok stb.); míg ahol az utóbbi megközelítés dominál, a képzések elnevezése is változatos (természet- és bölcsészettudomány; globális fenntarthatóság, művészet és társadalom, gyógyyszer innováció stb.).

A tanulásközpontú paradigma megerősödéséhez több folyamat vezetett, ezek között kiemelendő a kognitív kutatások eredményei nyomán a tanulással kapcsolatos ismeretek megváltozása, illetve az egyetemek társadalmi szerepével, a végzettek foglalkoztathatóságával kapcsolatos igények megerősödése.

### **FOGLALKOZTATHATÓSÁG**

Az utóbbi időben az állami foglalkoztatás és oktatáspolitikák egyre inkább figyelnek egy-egy ország képességigényeire (skills needs), sőt, gyakori a képességpolitikák (skills policy) kialakítása is. A felsőoktatásban a bolognai folyamat irányította rá a figyelmet a foglalkoztathatóság szempontjára, azaz a végzetteknek arra az (elsajátított kompetenciákkal meghatározható) tulajdonságára, amely a további (életen át tartó) tanulásban, illetve a munka világában való helytállást segíti elő. A foglalkoztathatóság előtérbe kerülése a képzési programokat részben el is távolíthatja a szakmai profil pontos meghatározásától, a célmeghatározást pedig inkább az általános kompetenciák felé tolhatja, hiszen az utóbbi időben egyre inkább előtérbe került az átvihető (transzferábilis), sőt átalakító (transzformáló) képességek fontossága és az ezek iránti fokozott igények.

Forrás: Derényi 2010a

A tanuló központba helyezése a tanár szerepének átértelmezését is jelenti, amennyiben ez a megközelítés szakít azzal a meggyőződéssel, hogy az oktató a tudás kizárólagos birtokosa, és az oktató szerepét inkább a tanulási folyamat segítőjeként, facilitátoraként ismeri fel, aki egyben felelősséget is vállal a tanulási folyamat eredményességéért. Az oktatóval szemben támasztott követelmények nem korlátozódnak a tematika összeállítására és az ismeretek megfelelő prezentálására. Feladata sokkal inkább a megfelelő tanulási környezetek és tanulási alkalmak, tapasztalatok változatosságának megteremtése és biztosítása, valamint az ezekben zajló tanulási folyamatok elősegítése, amely az adaptálható jó gyakorlatok, módszerek elsajátítását is feltételezi. Ez egyben az intézmény szerepét is árnyalja az oktatási és tanulási folyamatok tervezésben és működtetésében.

### 13.2. ábra: A tanárközpontú és a tanulóközpontú modellek összehasonlítása

	Tanárközpontú modell	Tanulóközpontú modell
A tudás	az oktató által „továbbított”, tanításcentrikus	az egyén által konstruált, tanuláscentrikus
Tanulói részvétel	passzív	aktív
Oktatói szerep	vezető – autoriter	facilitátor – tanulási partner
Az értékelés szerepe	kevés – minősítés céljából	megnövekedett – folyamatos visszajelzés
A hangsúly a tanulásban	a helyes válaszok elsajátítása	mélyebb megértés
Értékelési módszerek	egydimenziós	többdimenziós
Akadémiai kultúra	individualista és versengő	együttműködő és támogató

Forrás: Vámos – Lukács 2012 (Frye – McKinney – Trimble 2006 nyomán)

A tanulóközpontú modell előtérbe kerülésével párhuzamosan a tanulói szerepek is átértékelődnek. A tanárközpontú modell autoriter szerepértelmezése, valamint a tudásnak mint az oktató által kínált és továbbított információnak a felfogása egy passzív tanulói szerepet eredményez, amelyben a tanulás fő hangsúlya a helyes válaszok elsajátítására helyeződik, az értékelés célja pedig elsősorban a minősítés, amely egydimenziós és korlátozott számú értékelési alkalmat jelent. Ezzel szemben a tanulóközpontú modell alapvetése az, hogy a tudás a tanuló egyén által konstruálódik, amelyben az oktató támogató, partneri szerepet tölt be. A tanulóközpontú tanulási folyamatban az értékelés szerepe is megváltozik: a megnövekedett számú értékelési alkalom folyamatos visszajelzést biztosít, miközben változatos értékelési módszerek kerülnek alkalmazásra. Mindez egy együttműködő és támogató akadémiai kultúra alapjait képezi (2. ábra). A kimenetalapú, az egyén tanulását középpontba állító tanulási folyamat az intézmény szervezeti kultúrájára is jelentős hatást képes gyakorolni.

#### 13.2.2. Nemzetközi módszertanok, ajánlások

Mind a két fenti megközelítés figyelembe vesz külső standardokat, benchmarkokat, szakpolitikákat. Míg az oktató központú megközelítés külső referenciája a (rész)diszciplína aktuálisan érvényesnek tekintett tudáskanonja, addig a hallgató-központú megközelítés a társadalmi elvárások és az átfogó vagy szakmai képesítési keretrendszerre, kompetencia referenciakeretekre támaszkodik. Bár mindkét modell az oktatók meggyőződésén és szakmai tudásán szűri át a képzési elemeket, az első diszciplináris, a másik hallgatói nézőpontból teszi ezt meg.

Az utóbbi évtizedekben Európában is inkább a második megközelítés vált dominánssá és ennek megfelelően ehhez jöttek létre részletesebb módszertani ajánlások, útmutatók, és erre vonatkozóan vannak



szélesebb körű tapasztalatok, alakultak gyakorlatközösségek (sokszor ez EU által finanszírozott nemzetközi intézményi együttműködési projektek keretében). Külső referenciakeretként a dublini szintleírások terjedtek el (Derényi 2010b), nem utolsósorban annak következtében, hogy a bolognai folyamat során ennek felhasználásával hozták létre és fogadták el az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerét (<https://ehea.info/page-qualification-frameworks>). Ez az egyes képzési ciklusok kimeneti benchmarkjait fogalmazza meg tanulási eredmények segítségével.

## **A TANULÁSI EREDMÉNY DEFINÍCIÓJA**

A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzak, hogy a hallgató mit fog tudni, illetve mire lesz képes egy adott tanulási folyamat eredményeképpen.

Egy jól megfogalmazott tanulási eredmény a következő elemekből áll:

1. Egy aktív ige, ami azt a cselekvést fejezi ki, amelyre a tanulmányi időszak végén a hallgató képessé válik.
2. Kifejezés(ek), amely(ek) azt írja(k) le, hogy mire vonatkozik ez a cselekvés, illetve mivel végzi ezt a hallgató. Ha a tanulási eredmény képességekről szól, akkor a képesség alkalmazásának módját leíró kifejezés is szerepelhet (pl. releváns szakmai szempontok mérlegelésével választja ki [a megfelelő modellt egy adott probléma megoldásához]).
3. Olyan kifejezés(ek), amely(ek) annak a teljesítménynek a természetét írja(k) le (az érvényes standardok nyelvén, illetve kontextusában), amelyet a tanulási eredmény elérésének bizonyítékául a hallgatótól elvárunk (pl. megfelelő összetételű vegyszert állít elő).

Forrás: Kennedy 2007 nyomán

### **PÉLDA TANULÁSI EREDMÉNYRE (TÁJÉPÍTŐ MESTERSZAK):**

Tudás: A hallgató részletesen ismeri a környezeti és táji rendszerek elemzéséhez szükséges elméleti alapokat, valamint a térinformatikai, statisztikai és modellezési módszerek alkalmazási lehetőségeit és korlátait. Tisztában van a fenntarthatósági szempontokkal, valamint azok integrálásával a különböző léptékű területi tervezési folyamatokba.

Képesség: A hallgató komplex környezeti és táji jelenségeket, folyamatokat elemez és értékeli térinformatikai, statisztikai és modellezési módszerek alkalmazásával. Az eredményeket kritikailag értelmezi, valamint ezek alapján fenntarthatósági szempontú javaslatokat fogalmaz meg különböző léptékű területi tervezési feladatokhoz.

Forrás: válogatás az Oktatási Hivatal tanulási eredményekről szóló brossúrájából (2025; publikálás előtt)

### **A TANULÁSI EREDMÉNY KÉT FAJTÁJA**

A tanulási eredményeknek két fajtáját különböztetjük meg. Az egyik a tervezett tanulási eredmény (intended learning outcomes), amelyet az intézmény alkalmaz a képzési program tervezése során és célkitűzésként, elérendő tervként funkcionál. A másik az elért vagy teljesült tanulási ered-

mény (achieved learning outcomes), amely a hallgató által ténylegesen elsajátított ismereteket és képességeket (eredményeket) jelöli. Az értékelés ez utóbbi megvalósulására irányul. Ideális esetben a kétféle tanulási eredmény egybeesik, a gyakorlatban azonban szinte soha, hiszen hallgatónként eltér, hogy melyik tervezett tanulási eredményt milyen mértékben éri el egy-egy hallgató.

Forrás: Bjørnåvold 2019 alapján

Ezzel párhuzamosan indult európai felsőoktatási intézmények közreműködésével egy módszertani projekt, amely a képzési programok kialakításának mára világszerte elfogadott és keresett modelljét, a Tuning-módszert dolgozta ki. A projekt számos képzési területen és ágban határozta meg széleskörű összehasonlító folyamat keretében az európai közös képzési tartalmakat (core curriculum), hogy azokra építve egy tanulás központú programépítő folyamatot alakítson ki.

#### **A TUNING-PROJEKT**

A Tuning-projekt a dublini szintleírások (lásd alább) megszületését és széleskörű elfogadását követően elindult képzésfejlesztési módszertani program és együttműködés, az európai felsőoktatás közös produktuma, amely mára széles körben ismertté vált, és világszerte terjed. A projekt számos ország oktatóinak együttműködésével először kilenc, majd további szakterületek referenciapontjait, programprofiljait és közös tanulási eredményeit dolgozta ki a képzési szintekre, az általános és specifikus kompetenciákra és a hallgatói terhelésre is figyelemmel. A fejlesztés folyamata módszertanná alakult, az eredmények pedig hivatkozási forrássá az európai, majd a világ számos pontjának felsőoktatási képzésfejlesztési folyamataiban. A projekt jelenleg a tanulási eredményekre irányuló értékelési módszerek fejlesztésével foglalkozik (CALOHEE), illetve az eredmények globális terjesztését végzi.

Forrás: <https://tuningacademy.org/>

## A DUBLINI SZINTLEÍRÁSOK

2001-ben Maastrichtban 12 nyugat-európai ország minőségbiztosítási, akkreditációs szervezeteinek, illetve minisztériumainak képviselői bachelor és master fokozataik akkreditációs szempontjainak közelítése, a kölcsönös elismerés elősegítése érdekében egy közös szempontrendszer, keret kidolgozását kezdték meg. A munkafolyamatot Joint Quality Initiative-nek (JQI) nevezték el. Elhatározták, hogy a kiadott fokozatok átfogó összegzésére leíró jellemzőket alakítanak ki, alapelvként pedig kitűzték, hogy e leírások a tanulmányok teljességére vonatkozzanak és a hallgató azon képességeire és tulajdonságaira irányuljanak, amelyek a képzítés elnyerését eredményezik. A kétéves munka eredménye egy olyan általános keretrendszer lett, amely tanulási eredményeket alkalmazva írja le, határozza meg egy-egy felsőoktatási ciklus kimenetét. Ezt a keretrendszert nevezték el a munkát lezáró találkozóznak helyet adó város után Dublin Descriptors-nak (dublina ciklusjellemzők; DDs) (Dublin Descriptors 2004).

A munkának a benne részt vevők számára is váratlanul nagy hatása lett, a Dublin Descriptors a következő években minden további gondolkodás és fejlesztés kiindulópontjává vált az európai felsőoktatásban. Ezen alapult például az Európai Felsőoktatási Térség 2005-ben elfogadott képesítési keretrendszere is. A JQI és a DDs honlapjai már megszűntek, egy történeti áttekintés a munka egyik koordinátora írásában olvasható (Leegwater 2015), magyarul pedig (Derényi 2010b).

Forrás: saját összefoglaló

Magyarországra korán megérkezett ez a megközelítés, a 2006-ban megújított képzési és kimeneti követelmények (KKK) már tartalmazták a dublini szintleírásokat. A KKK ugyan egy Európában párhát ritkító referenciakeret, mivel egy-egy szakra, képzési programra határoz meg kötelező jelleggel külső standardokat. Ilyen alacsony szintű, képzésekre irányuló külső szabályozást az akadémiai autonómiára hivatkozással az európai országok felsőoktatása nem fogad el. Bár egy-két országban előfordulnak szakos szintre kialakított külső standardok, azok legfeljebb támogató, orientáló segédeszközként funkcionálnak az intézmények számára. Szintén létezik néhány helyen képzési területre kidolgozott kimeneti standard, amelyek funkciója, hogy az azonos diszciplínához tartozó képzések kimeneti szintjének harmonizálását támogassa. A legtöbb országban azonban nincsenek nemzeti külső képzési standardok és még az igen tágas EFT képesítési keretrendszerére is korlátozó eszközként tekintenek az egyetemek. Mindez arra is utal, hogy az intézmények elsődleges felelősséget viselnek – és kívánnak is viselni – a képzések kialakításában, azok kimeneti jellemzőinek meghatározásában és a képzések bevalásának biztosításában. Ez felértékeli a vezetés szerepét a fejlesztésekben és a képzések bevezetésében.

### 13.2.3 Képzésfejlesztési szakaszok, lépések

Különböző elnevezésekkel számos modell, módszertan és útmutató jött létre az elmúlt évtizedekben, amelyek a képzések megtervezésének, kidolgozásának részletes lépéseit adja meg. Itt nincs tér ezek részletes áttekintésére, csak a legfőbb közös elemek rövid bemutatására.

A képzési program kidolgozását érdemes projektként kezelni, és ennek keretében előre megtervezni a folyamat egyes elemeit, lépéseit: a) a helyzetelemzést, b) a képzési célok és tanulási eredmények kialakítását, c) a koncepció és alapelvek meghatározását, d) a képzés architektúrájának, tartalmának kidolgozását, e) a tanulási tevékenységek és az értékelések megtervezését, f) a képzési program implementációjának és értékelésének megtervezését. Ha nem új program megalkotásáról van szó, akkor nem feltétlenül kell a folyamat elejéről indulni, de egy-egy elem megváltoztatása vagy újratervezése esetén a többi elem újragondolása is szükségessé válhat.

#### a) Külső és belső helyzetelemzés

##### a) Külső és belső helyzetelemzés

Minden képzési program kidolgozásakor vagy felülvizsgálatkor elengedhetetlen lépés az előzmények rendszerezett átgondolása és a kontextus értelmezése. Ez erősen összekapcsolódik a képzési program fejlesztési céljainak meghatározásával. A helyzetelemzésre építő célmeghatározás során minden esetben fontos az olyan külső keretek elemzése, mint például a társadalmi kontextus (benne a kulturális, gazdasági és munkaerőpiaci szempontok is), a jogi környezet, a diszciplináris kontextus, az aktuális tanulásméleti tudás, a hallgatói igények és azok változásai. Emellett szükséges elvégezni egy belső helyzetfeltárást is, amely magában foglalhatja a képzés működése során azonosítható problémák feltárását, az adott képzés intézményi beágyazottságának és szervezeti sajátosságainak vizsgálatát, illetve az oktatói együttműködés és fejlesztési tapasztalatok elemzését.

A képzési programok kialakításának fontos eleme a szervezeti meghatározottság: csak akkor lehet eredményes, ha a tervezésben és implementációban minél többen aktívan közreműködnek az érintett oktatók közül, bevonásuk során minél teljesebb képet kapnak a képzés egészéről, és így el tudják helyezni abban magukat, tantárgyukat, oktatói munkájukat. Ezáltal biztosítható, hogy a képzési program ne csak egy szűk csoport produktuma legyen.

#### b) A képzési cél és profil meghatározása

##### b) A képzési cél és profil meghatározása

Miután a diagnózis során kialakult a képzés során várható problémák térképe, sor kerülhet a képzési cél megalkotására vagy újragondolására. Az intézmény egy-egy képzésének célrendszere mindig több, mint amit a külső standardok (idehaza: a KKK) meghatároznak, hiszen

tartalmazzák az intézmény saját egyedi céljait, a képzésben érintettek és érdekeltek (oktatók, vezetők, hallgatók, társadalmi közeg, adminisztratív személyzet stb.) speciális megközelítéseit, köztük például a foglalkoztathatóság szempontjait is. A képzési program eredményes működtetéséhez fontos előfeltétel, hogy a képzés célját az érintettek együttműködve alkossák meg, közösen értelmezzék és fogadják el.

Széleskörű tapasztalat, hogy a tanulási eredmények jó kiindulópontot és kommunikációs felületet kínálnak a különböző (külső) érintettek közötti egyeztetésekhez, ezért is érdemes törekedni ezek alkalmazására a célok kialakítása során. Szükséges tekintettel lenni az intézmény és képzési portfóliója profiljára és a kommunikált értékekre, a brandre is. Egy új, a külső standardokkal, társadalmi elvárásokkal és az intézményi célokkal is koherens kimeneti tanulási eredmény lista vagy kompetencia-háló kidolgozása akár hosszadalmas folyamat is lehet, de elsősorban akkor jár haszonnal, ha tudományosan megalapozott, szervezetenként beágyazott és az implementáció tekintetében átgondolt.

### **AZ ÁLTALÁNOS KOMPETENCIÁK**

Az európai Tuning-program keretében – a feltáró interjúk eredményeképp – jelentős szerepet kapott a képzések általános kompetenciáinak kidolgozása. A nagy nemzetközi think tankek által végzett képességigény felmérésekben és előrejelzésekben is rendre a leginkább szükségesnek gondolt képességek között jelennek meg olyan általános vagy átvihető kompetenciák (azok, amelyek nem kapcsolódnak egyetlen szakmához, tudományághoz vagy tudásterülethez, és különböző tanulási vagy munkaszituációkban alkalmazhatók), mint az együttműködés és kollaboráció, az analitikus és rendszergondolkodás, a kreatív és kritikus gondolkodás, a kíváncsiság és a tanulásra nyitottság stb., továbbá olyan tulajdonságok, mint az énhatékonyság, szociális befolyás, empátia; lásd a World Economic Forum jövő foglalkozásaira vonatkozó jelentéseit; <https://www.weforum.org/>).

Egy hazai kiemelt fejlesztésben is előtérbe kerültek a felsőoktatás által fejlesztendő általános kompetenciák fontossága, amelynek eredményeként előállt egy általános kompetenciákra vonatkozó strukturált és szintezett ajánlat a hazai felsőoktatás számára

Derényi – Vámos 2015.

Egyes felsőoktatási intézmények a hallgatók általános kompetenciáinak fejlesztését nem az egyes képzési programokhoz kapcsolják, hanem az intézmény összes programjára kiterjedően fogalmazzák meg, mintegy közös intézményi célként. De az is lehetséges irány, hogy egy képzési program az általános kompetenciákat beolvasztja a szakmai kompetenciák rendszerébe.

Egy európai eszköz, a Képességek, képesítések és foglalkozások adatbázisa (ESCO), egyfajta szótárként leírja és osztályozza a képesítések által ígért, a munkaköri leírásokban elvárt és a munkaerőpiacon keresett kompetenciákat (köztük az általános kompetenciákat is), és nyílt hozzá-

férésű adatbázisokba szervezve teszi kereshetővé azokat. Ezáltal létrejöhethet a foglalkozások és képességek „közös nyelve” a különböző érdekelt felek számára, amely elősegítheti a képzések ezirányú fejlesztését.

Forrás: <https://esco.ec.europa.eu>

A célrendszer többféle síkon is kialakítható, és ezek akár egymással integrálhatók. Így a különböző képesítési keretrendszerek és kompetencia referenciakeretek kiválasztásával és deskriptoraik elemzésével az adott képzési szinthez jól illeszthető tanulási eredmény célok alakíthatók ki. Egy másik lehetőség a terület szakmai profiljára építeni vagy annak hiányában azt kialakítani, meghatározni. Ha nem áll rendelkezésre nemzetközi vagy hazai minta, akkor érdemes elkészíteni egy professziogramot, ami arról szól, hogy az adott szakembernek milyen szerepeket kell ellátnia, milyen feladatokat kell megoldania, milyen tevékenységeket kell elvégeznie munkája, működése során. A professziogram alapján azonosítani lehet a fő szakmai és általános kompetenciák körét, amire aztán a képzési program célrendszerét igazítani lehet. Ám érdemes körültekintően mérlegelni, hogy mely kimeneti célok elérését képes a tervezett képzési program a képzési idő alatt reálisan biztosítani.

**A célok  
funkciója:  
küszöb vagy  
optimum**

Lényeges, hogy a kialakított célokat az intézmény milyen funkcióban működteti: azokat elsősorban optimumnak tartja, tudomásul véve, hogy hallgatóik a képzés során azok közül egyeseket akár jelentősen meg is haladhatnak, míg másokat kevésbé érnek el, így a célok egyfajta benchmark szerepet töltenek be. Vagy a célok minimális elvárást, küszöbértéket (threshold) jelentenek, amelyet minden hallgatónak el kell érnie a fokozat megszerzése érdekében. Sok országban, intézményben a célok e funkcionális elkülönítésének lehetősége nem tudatosul, egyfajta implicit közmegegyezés és kulturális hagyományok alapján tekintik egyik vagy másik funkciójúnak a célokat. Vannak azonban, akik tudatosan választják egyik vagy másik funkciót, ami abban segíti őket, hogy erre tekintettel gondolják át és tervezzék meg a képzési programot és az értékelési rendszert. Arra is van példa, hogy intézmények mindkét funkciót együtt működtetik, és mind az optimumra, mind a minimumra kidolgoznak egy célrendszert.

A célmeghatározást követően arról is döntést kell hozni, hogy a célok eléréséhez az intézmény jellemzően milyen tanulási formákat, alkalmakat kíván biztosítani a képzés során a hallgatók számára. Ezek fogják meghatározni a képzés profilját: vannak elsősorban az ismeretközlésre, az előadásra, az elméleti alapokra fókuszáló képzések, és vannak olyanok, amelyek inkább a hallgatók saját munkájára, kíváncsiságára és

tapasztalataira építve igyekeznek elérni a célokat. Továbbá e két szélső út között ezek vegyes alkalmazása is lehetséges, sőt gyakori. Ezek alakítják, hogy a képzés inkább elméleti vagy gyakorlati jellegű, inkább befogadó vagy inkább aktív bevonódást igényel, inkább az intézmény falain belül vagy azon kívül (terepen, gyakorlóhelyeken, külső partnereknél) zajlik. Ezek a jellemzők rajzolják ki a képzés profilját, és egyben hatnak vissza a képzés egységeinek (modul, tantárgy) jellemzőire.

Érdeemes kitérni rá, hogy a kimeneti célok és a profil minőségbiztosítási szempontból egyfajta ígérvénynek tekinthetők: azt üzenik, hogy egy tipikus hallgató az intézmény által biztosított tanulási környezetben és meghatározott tanulási feladatok átlagos erőfeszítéssel történő elvégzésével a tervezett célokat el fogja tudni érni. A felvételi, bemeneti feltételek kialakításával és a beiskolázott hallgatók átlagos felkészültségével mint kiindulóponttal számolva adódik az a fejlesztési feladathalmaz, amelyet a képzési ideje alatt az intézménynek el kell végeznie a célok eléréséhez. Ha ez a hallgatók egy jelentős hányada számára nem sikerül (magas a lemorzsolódás), akkor vagy a beiskolázási feltételek, vagy a kialakított tanulási környezet és folyamatok, vagy a mellérendelt támogatási módok és eszközök, vagy a kimeneti célok nem lettek megfelelően megtervezve és létrehozva. A probléma okát a minőségbiztosítási mechanizmusok révén az intézménynek képesnek kell azonosítania és a megfelelő javító beavatkozásokat elvégeznie. Ha belegondolunk, az idehaza is alkalmazott európai felsőoktatási minőségbiztosítási standardok és irányelvek (ESG) fő pontjai éppen ezeket az elemeket emelik ki.

**A célok és a profil mint ígérvény**

### **AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI STANDARDJAI ÉS IRÁNYELVEI**

Az európai négyek csoportja (E4; lásd lent) 2005-re dolgozta ki a felsőoktatás minőségbiztosítása számára közös európai keretet adó standardokat és irányelveket, az ESG-t, amelyet a felsőoktatásért felelős miniszterek bergeni tanácskozásukon fogadtak el. Az első évek tapasztalatai alapján később sor került az ESG felülvizsgálatára és pontosítására, amely 2015 óta hatályos.

Az ESG három, szervesen összetartozó részre tagolódik:

- az első rész a felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosítására határoz meg tíz standardot és kapcsolódó irányelveket;
- a második rész a külső minőségbiztosítás, -értékelés standardjait és irányelveit rögzíti hét pontban;
- a harmadik rész a minőségbiztosítási ügynökségek státusára és működésére határoz meg hét standardot és irányelveket.

A standardok tanulásközpontú nézőpontból rögzítik az Európai Felsőoktatási Térségben (EFT) elfogadott minőségbiztosítási gyakorlatot, amelyet minden, felsőoktatásban érdekelt félnek figyelembe kell venni.

Az irányelvek azt világítják meg, miért fontosak az egyes standardok, és hogyan lehet őket alkalmazni.

Az ESG az EFT egyik sikertörténetének tekinthető. A tapasztalatok szerint széles körben használják, különösen a minőségbiztosítási ügynökségek alkalmazzák az intézmények, képzési programok értékelési eljárásaiban. Az ügynökségek külső értékelése során is az ESG-t követik, a standardoknak való lényegi megfelelés szükséges ugyanis az ügynökségek ENQA-tagságához, illetve az EQAR-listára kerüléséhez.

E4: a kifejezés a legfontosabb európai felsőoktatási szervezeteket jelöli. Ezek: az Európai Minőségbiztosítás Szervezet (ENQA), az Európai Egyetemi Szövetség (EUA), a Nem-egyetem Felsőoktatási Intézmények Szövetsége [EURASHE] és a Hallgatók Európai Szervezete [ESU]).

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education): az európai minőségbiztosítás szakmai és egyeztető szervezete, tagjai minőségbiztosítási ügynökségek (<https://www.enqa.eu>).

EQAR (European Quality Assurance Register): 2008-ban Brüsszelben bejegyzett szervezet, tagjai önkéntes alapon az EFT-országok illetékes minisztériumai. Az EQAR 11 tagú független bizottsága az ESG 3. része szerint megvalósult nemzetközi külső értékelés alapján megbízhatónak bizonyult ügynökségek listára vételéről dönt. Számos ország csak a listán jegyzett ügynökségek akkreditációját fogadja el (<https://www.eqar.eu>).

További részletekért lásd az ESG magyar nyelvű fordítását, létrejöttét, szerkezetét bemutató, a felsőoktatás minőségbiztosítási környezetét áttekintő kötetet (Derényi 2016).

Forrás: saját összefoglalás

### c) Képzés- fejlesztési modell kiválasztása és koncepció- alkotás

#### c) Képzésfejlesztési modell kiválasztása és koncepcióalkotás

A különböző fókuszú programfejlesztési utak, modellek elősegítik a program fejlesztésének megtervezését, és segítenek a képzési koncepció és a képzési program alapelveinek kialakításában is. A képzési koncepció és alapelvek meghatározásának célja, hogy a képzési programot megtervezők elképzeléseit, szemléletmódját és választásait, azon belül a tanulással és tanítással kapcsolatos elgondolásait és céljait, a szak(ma)területtel kapcsolatos megfontolásait és elköteleződéseit egyértelművé és nyilvánossá tegye.

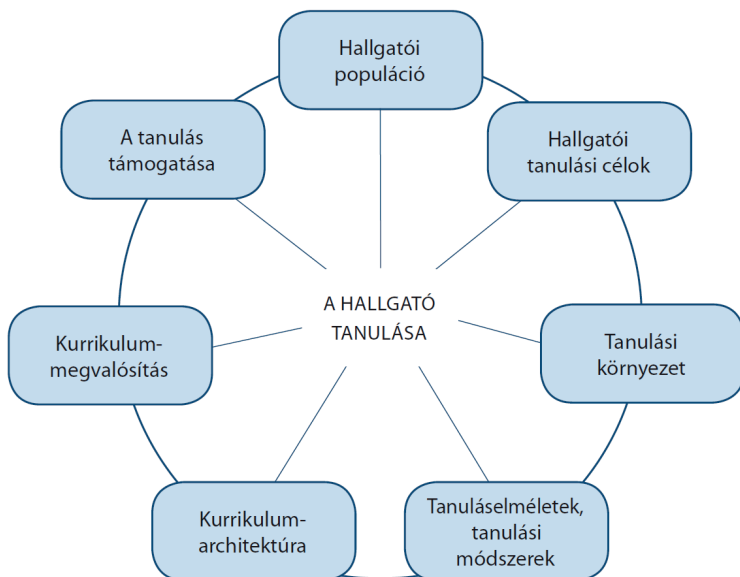
A képzési program tervezéséhez számos modell jött létre. Ezek a modellek több ponton hasonlítanak egymásra, mivel a programfejlesztésnek vannak általános lépései és elemei. Ugyanakkor fókuszukban és hangsúlyaikban eltérhetnek egymástól. Különböző helyzetekben, eltérő intézmények számára, különféle célok érdekében érdemes egy-egy modellt előnyben részesíteni, vagy akár a modellek alapján egy egyedi programfejlesztési folyamatot kialakítani.

A tanulásközpontú megközelítés (3. ábra) a tanulók megismerésén alapul, és a tanulóknak végbemenő változásokra, fejlődésre fókuszál. A pozitív változások elősegítését, a tanulási eredmények elérésének támogatását a tervezési folyamatban a tanulás-tanítás során és az



értékelésben is érvényesíti. A programtervezés minden elemét a hallgató szempontjából határozzák meg.

**13.3. ábra: A tanulásközpontú programfejlesztés kerete**



Forrás: Dolence–Lujan–Roley 1998:112, idézi Kopp 2013:45

Ennek a megközelítésnek egy változata a Tuning programfejlesztési modell is (4. ábra). A Tuning keretei között a fejlesztő tevékenység kulcsa a tanulási eredmény: ezek segítségével kommunikálnak a szakterület, a tudomány, a munka világának képviselőivel; ezek segítségével határozzák meg a hallgatói célokat; ezekre alapozzák az egész tantervi struktúrát, az értékelést, a minőségbiztosítást és a bevételek vizsgálatát. A Tuningban a képzési program profilját a képzési szintek, a tanulási eredmények, az általános és specifikus kompetenciák valamint a hallgatói terhelés figyelembevételével alakítják ki. Figyelembe veszik továbbá az aktuálisan elérhető tudást és társadalmi igényeket. Ugyanakkor a ténylegesen megszerzett és használható tudás csak a hallgatónak a munka világába való átlépését követően értékelhető pontosan. A képzési program folyamatos újratervelésénél tehát nemcsak az érintettek visszajelzéseire építenek, hanem azokra az előrejelzésekre is, amelyek figyelembe veszik a társadalmi, tudományos változásokat és fejlődést.

### 13.4. ábra: A Tuning programfejlesztési keret



Forrás: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

A képzési programok tervezésének segítésére a Tuningban kidolgoztak egy tíz kulcskérdésből álló listát (lásd Lukács – Derényi 2017, I.II. sz. melléklete). A tömör, könnyen használható, jól értelmezhető szempontrendszer különösen fontos lehet azon képzési programok fejlesztésekor, amelyek fontosnak tartják a képzésüket minél jobban kontextusba ágyazni. Nemcsak az adott szakterület nemzetközi kontextusába, hanem folytonosan figyelve a képzési program társadalmi (piaci) kontextusára is.

A tanulás központú modellek követésének kockázata, hogy a tervezés során minél jobban konkretizálják, részletezik a tanulási eredményeket, annál inkább beszűkíthetik a felsőoktatás komplex tanulási terét, a váratlanra való nyitottságot. (A modellel kapcsolatos kritikai irodalom áttekintését lásd Derényi 2024). A tanulásközpontú tervezés esetében problémát jelenthet továbbá, ha a felsőoktatási intézmény vagy különösen a programot gondozó szervezeti egységnek nincs kiérlelt, kimunkált víziója a tanulás-tanítás folyamatáról. Ugyanakkor ez a megközelítés elő is segítheti azt, hogy a képzési program felelősei és oktatói körében párbeszéd kezdődjön a tanulás-tanítás alapvető kérdéseiről.

A másik fő modell, a tanításközpontú megközelítés jelentősen eltérő utat követ: a megtanulandó tartalmat tervezi a szak(ma)terület, a diszciplína belső logikájára és aktuálisan érvényesnek tekintett tudásbázisára, módszereire alapozva. A diszciplináris nézőpont visszahat a képzés céljának és profiljának kialakítására is. A képzési szerkezet a diszciplína belső szerveződését követi, a tantervi elemek egymáshoz viszonyított mérete, arányai is ezen alapulnak. A szerkezet igazodik az intézményben működő kiemelt akadémiai szereplőkhöz (vezető professzorokhoz) és kutatási érdeklődési területükhöz is. Emiatt ezek a képzési programok erőteljesen függenek a személyi háttértől és annak

változásától, nem ritka, hogy egy jelentősebb professzor távozásával, megfelelő utánpótlás hiányában a képzés szerkezete, tartalma is módosul. A tanulási alkalmak helyett az oktatási alkalmakra fókuszál (tanórák) és annak megszervezése során az oktatás módszereit és az oktató irányító szerepét helyezi fókuszba. Az oktatási folyamat lezárásával az elsajátított ismereteket értékeli.

A választott modellben kidolgozandó képzési koncepció fontos irányítúként szolgál a további tervezéshez. Tartalmazhatja az intézmény, a képzési programot fejlesztők legfontosabb elgondolásait az adott szakterületről (pl. milyen szakemberekre van szükség az adott területen, hogyan változnak a munka világának elvárásai, milyen felkészültséggel szükséges rendelkeznie az adott terület szakembereinek), a képzés sajátosságairól (pl. milyen módon illeszkedik az adott képzési program az intézmény képzési portfóliójába, milyen alapelvek mentén alakul a képzési program, milyen gyakorisággal és hogyan történik a képzés monitorozása és értékelése), továbbá a képzésben megjelenő alapvető tanítási-tanulási koncepcióról, sajátosságokról (pl. gyakorlatorientált képzés, központi jellemző a kutatásalapú vagy tapasztalati tanulás).

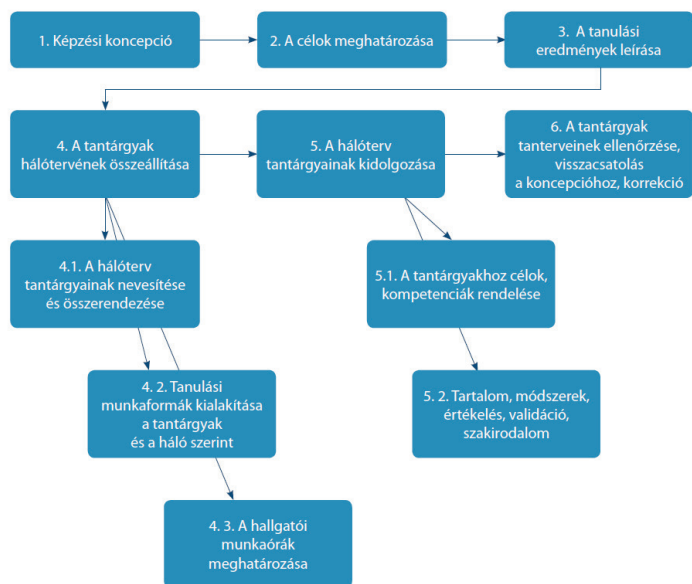
A képzési célok és profil, illetve a képzési koncepció kialakítása, meghatározása iteratív folyamat, ahol az egyikkel kapcsolatban felmerülő megfontolások és választások visszahatnak a másokra is, így érdemes az érintettekkel több körben történő egyeztetést tervezni a képzési program kialakításának ezen szakaszára.

#### **d) A tantervi architektúra kialakítása**

A képzési program megalkotásának kulcskérdése a tantervi architektúra kialakítása. A architektúra kialakítása során a célok, az oktatási és tanulási tevékenységek és a tartalom, illetve az értékelés elemeinek végig gondolása zajlik a képzés egészének szintjén, a hálóterv (tantervi egységek/tantárgyak rendszere) szintjén és az egyes tantervi egységek/tantárgyak kidolgozásának szintjén is. Tehát ugyanazoknak az elemeknek az összehangolt és egyre inkább konkretizált kidolgozása történik meg.

#### **d) A tantervi architektúra kialakítása**

### 13.5. ábra: A tantervi architektúra megtervezése



Forrás: Vámos–Lukács 2012: 274

Az 5. ábra felső sorában látható képzési koncepció, célok és tanulási eredmények képezik azt az átfogó célrendszert, képzési irányt, ami a későbbiekben tantervi szinten lebontásra kerül, és amihez a tantervi megvalósítás lépései rendelődnek.

Itt két út is követhető (amelyek eltérő eredményeire ad illusztrációt a 6. ábra): az egyik mentén először a hálóterv vagy programtérkép fő tartalmi csomópontjainak meghatározása történik meg (a választott modellnek megfelelően) a tanulási eredmények vagy a szak(ma) területi sajátosságok alapján, majd ezek sorrendbe rendezésére kerül sor a tanulási vagy az oktatási folyamat egymásra épülése mentén. Ezt követi e csomópontok (vagy szakaszok, modulok, csoportok) lebontása kisebb tantervi egységekre (pl. tantárgyakra), majd e tantárgyak elrendezésére és méretének (óraszámának, kreditértékének) meghatározására, továbbá az egyes tantárgyakhoz köthető alapvető tanulásszervezési formák (pl. előadás, gyakorlat, tréning, projekt, szakmai gyakorlat, laborvizsgálat, esetelemzés) definiálására. E folyamat során több kockázat is megjelenhet, így a tervezők és a képzési program leendő oktatói közötti egyezkedés eredményeként könnyen elaprózódhat a tanterv (Magyarországon a felsőoktatásban jellemzőek az extenzív tantervek, amelyek félévente sok különböző, kis kreditértékű tantárgyból épülnek fel), ami bonyolulttá teszi az egyes tantárgyi tartalmak, kimenetek, egymásra épülések összehangolását.

A másik út, ami egyre inkább terjed, előzetesen kialakítja az architektúra szerkezetét, többnyire azonos méretű (pl. 5 kredit) egységeket definiálva. Majd ebbe a szerkezetbe (rácsba) illesztik be a megfelelő tanulási eredményeket vagy szak(ma)területi tartalmakat, és határozzák meg a tanulásszervezési formákat, figyelemmel arra, hogy azok a meghatározott számú kredit által kifejezett tanulási időkeretben (kreditérték x 30 óra tanulással) reálisan teljesíthetők legyenek. Bár kissé mechanikusnak tűnhet ez a megoldás, előnye, hogy előre kivonja a tervezésből azokat a tipikus szervezeti és személyi konfliktusokat, amelyek az egyes tantárgyak méretével, a mérethez kapcsolódó vélt fontossággal és így az adott tantárgyat gondozó szervezeti egység vagy tantárgyfelelős oktató érdekeivel, egyéb szempontjaival függenek össze – és igen sokszor minden más szakmai szempontnál nagyobb súllyal hatnak egy képzési program kialakítására. Ezen túlmenően könnyebbé válik különböző képzési programok illesztése, közöttük az átjárás biztosítása, és a kreditek elismerése. Hazai körülmények között a kevesebb számú és nagyobb kreditértékű egységekből építkező – és így a fókuszált, intenzív tanulást elősegítő – tantervek minőségi előrelépést is jelenthetnek a hagyományosan extenzív tantervekhez képest.

### 13.6. ábra: Három típusosan eltérő tantervi architektúra

Ötkredites egységekből építkező hazai mester program

Félév	Tantárgyak				Kredit
1.	Gyakorlati tárgy /15		Elmélet /5	Elmélet /5 Szab.vál. /5	30
2.	Gyakorlati tárgy /15		Elmélet /5	Módszertan /10	30
3.	Gyakorlati tárgy /15		Módszertan /5	Szab.vál. /5 Szab.vál. /5	30
4.	Szakmai gyak. /5	Diploma konzult. /5	Diplomamunka /20		30
Összesen:					120

Intenzív holland mester program

Félév	Tantárgyak			Kredit	
1.	Bevezetés /26			Reflexió /4	30
2.	Workshop /4	Projekt /22		Reflexió /4	30
3.	Workshop /4	Projekt /22		Reflexió /4	30
4.	Diplomamunka /26			Reflexió /4	30
Összesen:				120	

Kis egységekből építkező, extenzív hazai mesterprogram

F.	Tantárgyak												Kr.		
1.	Elm./3	Elm./2	Elm./2	Elm./4	Elm./2	Gyak./4	Gy./2	Gy./2	Gy./2	Gy./2	Gyak./3	Gy./2	Gy./2	30	
2.	Elm./2	Elm./2	Elm./4	Elm./2	Elm./3	Elm./2	Gy./2	Gyak./3	Gyak./3	Gyak./3	Gy./2	Gy./2	Gy./2	30	
3.	Elm./2	Elm./2	Elm./2	Elm./2	Elm./2	Elm./2	Elm./3	Elm./2	Gyak./3	Gy./2	Gyak./3	Gyak./3	Gy./2	Gy./2	30
4.	Elm./2	Elm./3	Elm./3	Szakmai gyakorlat /6			Gy./2	Gy./2	Gy./2	Diplomamunka /10				30	
Összesen:														120	

Forrás: saját gyűjtés és szerkesztés

A tervezési lépéseket aztán az egyes tantervi egységek (modulok, tantárgyak) szintjén is szükséges megismételni: tantárgyi célkitűzések, tanulási eredmények meghatározása, tartalmi leírás, főbb munkaformák, módszerek megjelölése, értékelési eljárások kialakítása.

Fontos kiemelni a tervezési folyamat 6. lépését a fenti 5. ábrán, amelynek keretében még a tantervi tervezés lezárása előtt ellenőrizendő, hogy a koncepcióban, célokban, tanulási eredményekben vállalt elemek mennyire valósultak meg a tantervi struktúrában, tartalmában, tevékenységekben. Az ellenőrzést érdemes alapos dokumentumelemzéssel elvégezni, tehát például tételesen megszámlálni, táblázat segítségével feltérképezni, hogy egy adott cél, tanulási eredmény eléréséhez milyen tanulásszervezési formákat, hány alkalmat tervez biztosítani a képzési program. A tapasztalat azt mutatja, hogy egy-egy célul tűzött, tervezett tanulási eredmény elérését leginkább az segíti, ha annak fejlesztése több tantervi egységben, tantárgyban is megjelenik és eltérő tanulásszervezési formák keretében történik. A programok ezen jellemzőire akkor érdemes különösen figyelni, ha a programértékelés vagy a bevélelővizsgálat során az intézmény azt észleli, hogy a képzés kitűzött céljai, tanulási eredményei „nem válnak valóra”, a képzés egésze nem szolgálja jól a képzés céljait. Meghatározó kiindulópontul szolgálhat e megközelítés akkor is, amikor a képzésen belül koherenciaproblémák észlelhetők (pl. egyes tartalmak túlzottan ismétlődnek, nem épülnek egymásra a tanulási tevékenységek, a tantárgyak), ilyenkor is a tantervi struktúra egyes elemeinek összehangoltságát, egymásra épülését érdemes lépésről lépésre feltárni.

## Ellenőrzés

### e) Az értékelés megtervezése

#### e) Az értékelés megtervezése

Már a képzési program tervezésekor szükséges kialakítani az értékelések rendszerét. Ez nem csak a hallgatói tanulási eredmények értékelését jelenti (pedagógiai értékelés), hanem hozzájárul az elszámoltathatóság javításához, illetve a minőségbiztosításhoz (a programértékelést lásd alább).

Az értékelés többféle funkcióban használható, a minősítő, összegző (szummatív) funkción túl diagnosztikus és támogató (formatív) funkcióban is.

## A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSEK FUNKCIÓI

A pedagógiai értékelés célja, hogy szervezett módon gyűjtsön információt – az előzetes tervekhez vagy megadott követelményekhez viszonyítva – egy hallgató fejlődéséről, elért (tanulási) eredményeiről, és erről visszajelzést adjon. Az értékelés a hallgatók tudásában, képességeiben bekövetkező változásokra és a tanítási-tanulási folyamat mozzanataira irányul.

A diagnosztikus (helyzetfeltáró) funkciójú értékelés célja, hogy részletes információt nyújtson arról, hogy a hallgatók milyen feltételekkel kezdik az oktatás, a tanulási folyamat adott szakaszát, megfelelnek-e az elvárásoknak, melyek azok a területek, ahol lemaradtak, és ahol kiemelkedőek. Ezen információk alapján a tanítás, tanulás pedagógiai folyamatai eredményesebbé tehetők. Tipikus diagnosztikai mérés a belépő hallgatók hozott tudásának felmérése. A diagnosztikus értékelésre általában nem adnak osztályzatot.

A formatív (fejlesztő) értékelés célja alapvetően a folyamat közbeni irányítás, segítség. A hallgatónak ad visszajelzést erősségeiről és hiányosságairól, fejlődésének lehetőségeiről. Nem minősítést, ítélezést jelent, hanem a tanulási sikerek megerősítését, a hibák és nehézségek differenciált feltárását szolgálja, lehetővé téve, ösztönözve a korrekciót. Segítő funkcióját akkor tudja betölteni, ha a visszajelzés azonnali, konkrét és részletes. A fejlesztő értékelést a tanítás során gyakran és interaktívan alkalmazzák. Eredményeként nem osztályzat születik, hanem a hallgató részeredményeinek kiemelése történik, illetve azok javíthatóságára ad javaslatokat. A fejlesztő értékelés egyik nagy előnye, hogy magát a tanulási folyamatot segíti, formálja, a hallgatók, énképére, önértékelésére, önfejlesztésére is hat.

A szummatív (összegző, minősítő) értékelés célja egy-egy oktatási, tanulási szakasz zárásaként az összegzés, a záró minősítés. Azt mutatja meg, hogy egy adott, elvárt szinthez képest hogyan teljesített a hallgató. A teljesítmény minőségét általában osztályzatban fejezik ki, de kiegészíthető szöveges értékeléssel is. Minősítő értékelésre sor kerülhet egy-egy nagyobb téma lezárásakor, a félév végi és év végi értékelésekkor. A minősítés sajátos funkciót is betölt azáltal, hogy szelektálja, szűri a tanulókat: egy bizonyos szint alatti eredménnyel nem léphet tovább, vagy korlátozottak lehetnek továbbtanulási esélyei. Hatékonyságának alapfeltétele, hogy azonos mércével mérje a tanuló tudását, objektív, hiteles és megbízható információkat nyújtson. A szummatív értékelési módok (és mérőeszközök) is alkalmasak arra, hogy a tanulási folyamatba beillesztve fejlesztő hatást gyakoroljanak.

Forrás: Derényi et al. 2023

Az értékelés nemcsak az oktatónak jelez vissza a hallgató előrehaladásáról, hanem a hallgatónak is saját tanulása sikerességéről, fejlődéséről és elmaradásáról, ezért az összetett értékelési megoldások hatékonyan szolgálhatják a tanulás támogatását, a célok elérését. Az értékelések különböző funkcióinak alkalmazását mind a tantárgyakra, mind modulokra (tantárgycsoportokra), mind a képzési program egészére érdemes átgondolni és megtervezni.

Mint fentebb már volt róla szó a kimenet felőli, tanulási eredményeket alkalmazó megközelítések a tanulás középpontba helyezése nyomán általában gazdagabb és összetettebb értékelési rendszert is működtetnek. Azonban nem szükségszerű, hogy az oktató központú megközelítések ne dolgozhatnak ki és alkalmazhatnak egyre többféle értékelési funkciót az összegző, minősítő funkción túl.

A felsőoktatási hagyományokban egyelőre kevésbé van jelen a formatív és diagnosztikus funkciójú értékelés, és nem egyszerű a szummatív funkciójú értékelésnél sem a tudásra, a tananyag tartalomra figyelés mellett jobban az elért tanulási eredményekre figyelő értékelési módszereket és eszközöket bevezetni és alkalmazni. (Ezekre vonatkozóan kínál többféle példát Derényi et al. 2023.)

#### **f) Az implementáció és a programértékelés megtervezése**

#### **f) Az implementáció és a programértékelés megtervezése**

A képzési program fejlesztésének egyik gyakran elhanyagolt fázisa az implementáció megtervezése, holott ennek átgondolása nélkül a képzési program fennmaradása, minősége kerülhet veszélybe. A megvalósítás kettős feladata, hogy a képzés egyfelől töltsse be eredeti céljait és eredményesen működjön (stabilitás), másfelől azonban folyamatosan alkalmazkodjon a változó környezethez (flexibilitás). A képzési programok működtetésének ezek már a szervezeti és személyi dimenziói, hiszen egy új képzési program megtervezése nem tekinthet el a szervezeti és személyi erőforrások rendelkezésre állásától vagy elérhetőségétől, másrészt pedig a képzés bevezetése (vagy később a módosítása) mindig magával hoz szervezeti és/vagy személyi változásokat is. Ezeket szintén figyelembe kell venni és a szükséges fejlesztéseket el kell végezni, hogy a megvalósító szervezet (szervezeti egységek) és személyzete képes legyen a szükséges változásokra, másrészt az elért új állapot fenntartására. Ez rámutat arra is, hogy az intézményi (vagy kari, intézeti) vezetők elköteleződése és aktív bevonódása a képzési program fejlesztésébe elengedhetetlen a későbbi sikeres implementáció érdekében.

A képzési program dokumentációs csomagjának kidolgozásával még nem ér véget a fejlesztés, jelentős időigénye van a bevezetés előkészítésének is: az intézményi belső döntéselőkészítő és döntéshozatali fórumok jóváhagyásának beszerzésétől az esetleg szükséges külső engedélyek, regisztrációk elnyeréséig akár sok hónap is eltelhet. Ezenközben akár szükséges lehet egyes részek korrigálására, újratervezésére is, aminek újabb időigénye van. A képzés elindításához szükséges erőforrások beszerzése vagy kialakítása (a tananyagoktól az oktatókon keresztül a szolgáltatások kapacitásbővítésén át a finanszírozás megteremtéséig) ugyancsak jelentős időbe telhet. Ha minden rendelkezésre áll, a toborzási, felvételi, beiskolázási eljárás lefutásának időkereté-



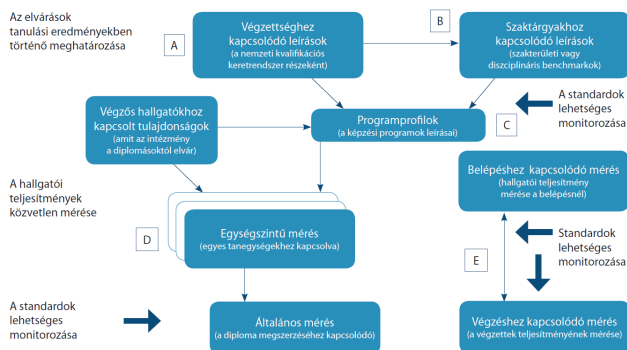
vel is számolni kell a képzés tényleges megindításáig. Ezek együttesen – nem megfelelő előretervezéssel és időzítéssel – akár több évre is kitolhatják egy képzési program fejlesztési és bevezetési idejét, így egy előre elkészített alapos ütemterv nemcsak hasznos, hanem akár jelentős időt is megtakaríthat a párhuzamosan vagy átfedéssel indítható folyamatok felméréseivel és megfelelő időzítésével.

Bár korainak tűnhet, mégis szükséges a programértékelést már a képzési program fejlesztése során megtervezni, hiszen egyes szempontjai, elemei visszahathatnak a program kialakítására. A képzési program értékelése számos szempont mentén történhet, magában foglalhatja mindazokat a kritériumokat, amelyek a képzési portfólió értékelésénél is alkalmazhatók (lásd 10.1.2 alfejezetet) és azokat is, amelyeket pl. a Tuning dolgozott ki (a fentebb hivatkozott kérdéssor a programértékelés megtervezéséhez is támpontot ad). A képzés megvalósítása során keletkezett adatok összegyűjtése és értékelése sokféle vizsgálatra lehetőséget ad, emellett az intézményen kívül keletkező adatok gyűjtése és elemzése is egyre inkább lehetővé válik (pl. végzetek életútjának követése), és gyakori a külső szereplők (volt hallgatók, érintetti csoportok) visszajelzéseinek gyűjtése és kiértékelése is. Ezeknek az értékeléseknek a gyakorisága, kiterjedtsége, a bevonandók köre, az elemzési szempontok, az eredmények, tanulságok intézményi kezelése mind olyan elemek, amelyekre az intézmény minőségbiztosítási szabályozásának és mechanizmusainak ki kell terjednie.

Amennyiben a képzés kimenete tanulási eredményekben, általános, illetve szakmai kompetenciákban fogalmazódik meg, mód nyílik további sajátos értékelő eljárások kialakítására is. A felvett hallgatók bemeneti és majd a végzéskor elért kimeneti kompetenciaszintjének összehasonlításával, az eltérés kimutatásával következtetéseket lehet levonni arról, hogy az intézmény mivel járul hozzá hallgatóinak fejlődéséhez, azaz mi az intézmény hozzáadott pedagógiai értéke (vö. Tremblay et al. 2012 és Aczél et al. 2020). Továbbá megállapítások tehetők a képzés eredményességére vonatkozóan, elemezhető a vállalt célok és az elért hallgatói eredmények egymáshoz való viszonya. Ennek rendszerbe szervezését célozza Harris modellje (7. ábra), amelynek középpontjában azoknak az értékelési pontoknak a kijelölése áll, ahol a képzés monitorozásának hozadéka van.

**A hozzáadott  
pedagógiai  
érték**

### 13.7. ábra: A képzési program kimeneti standardjainak értékelési lehetőségei



Forrás: Harris 2009, idézi Halász 2012a:415

Ahogy az ábrán látszik, a monitorozás egyaránt irányulhat a – főként tanulási eredményekben megfogalmazott – elvárások teljesülésére, a hallgatói teljesítményekre, az egyes kurzusokra, illetve az egész képzésre, valamint a bejövő és a képzésből kimenő hallgatók kompetenciaszintje közti különbségre.

\*

Mint a fentiek is mutatják, egy felsőoktatási képzési program kidolgozása, különösen, ha az egy fokozathoz vezető graduális képzés, nagy körültekintést, gondos tervezést, komoly erőforrásokat és jelentős időt igényel. A tervezés lerövidítése, egyes lépések kihagyása, a programindítási engedély megszerzésének felgyorsítása ugyan lehetséges, és a kísértés rendre nagy is erre, ám a program bevezetésének és fenntartásának sikerét kockáztatja. Mivel ezek a képzési programok általában hosszú időn keresztül az intézmény képzési portfóliójának részét alkotják, és önmagukban is, a képzési portfólión keresztül is hatással vannak az intézmény megítélésének, képének alakulására, érdemes a tervezésre kellő időt, figyelmet szánni, alaposan felkészülni és a szükséges erőforrásokat valamint szervezeti, vezetői támogatást nyújtani.

#### 10.2.4. A közös és kettős képzések

A képzési programok egy sajátos fajtája a más intézményekkel együtt kialakított és közösen folytatott képzések. Az utóbbi évtizedekben, elsősorban Észak-Amerikában és Európában egyre inkább terjed ez a fajta oktatási tevékenység, amelynek végén az oklevélben, diplomában is megjelenik, hogy a képzés ilyen módon folyt. A közös képzéseknek előnye, hogy a hallgatók tervezetten és szervezeten férhetnek hozzá különböző intézményekben elérhető specifikus tudásokhoz, képzési

elemekhez. Az intézmények számára pedig erőforrásaik megosztása, képzési programjaik értékének növelése lehet előnyös azon túl, hogy a közös képzések megtervezése majd működtetése jelentős tapasztalattal, tudásmegosztást is eredményez.

E képzéseknek többféle válfaja alakult ki az intézmények földrajzi elhelyezkedése, elérhetősége, illetve adminisztratív flexibilitása függvényében. Egyik ilyen változat, amikor az intézmények egymással úgy egyeztetik képzéseiket, hogy annak egyes szakaszait, elemeit a másik/a többi intézmény saját képzési programjába be tudja illeszteni. Ennek vannak lazább keretei, amikor egyes tantárgyakat, modulokat érint az egyeztetés, amelyeket kölcsönösen elismernek. Komplexebb változat, amikor egy teljes képzési szakaszt (trimesztert, szemesztert) egyeztetnek és illesztenek be (újabbban ezeket mobilitási ablaknak<sup>2</sup> nevezik). Európában tipikusan ezek szolgálják az Erasmus mobilitást, de ismeretek más felsőoktatási régiókban is kurzus vagy kredit adatbankok, ahonnan akár számos egyetem diákjai is válogathatnak, a kölcsönös elismerés garanciájával. A nyílt hozzáférésű, online kurzusokat kínáló platformok elterjedésével ez még egyszerűbbé vált (lásd a nemzetköziesítéssel foglalkozó 15. fejezetet).

Az együttműködés következő szintjén az intézmények párhuzamosan viszik az egymással egyeztetett képzési programjaikat, így a diákok a programok között könnyen át tudnak járni. Ennél még szorosabb együttműködés esetén a párhuzamos képzési programok egy-egy kijelölt szemeszterében az együttműködő intézmények diákjai meghatározott irányban vagy opcionálisan mehetnek át valamelyik másik intézménybe, hogy ott egy olyan modult végezzenek, amely saját anyaintézményük tantervében nem szerepel, de azt kiegészíti, specifikálja. Végül léteznek olyan közös képzésfejlesztések is, amikor az intézmények szoros együttműködésben teljesen integrált programot alakítanak ki, és diákjaik ezt a közös programot végzik valamelyik intézményben, időnként akár online, videokonferencia és chat technológia révén megszervezett közös kurzusokon. Vagy akár több egyetem közös virtuális kampuszán, virtuális technikák kihasználásával szervezett e-kurzusokon, továbbképzéseken. Az Európai Egyetemek programban részt vevő intézmények már főként ilyen képzési programokat dolgoznak ki (lásd a nemzetköziesítéssel foglalkozó 15. fejezetet).

A technikai megoldásoktól függően hívják ezeket egyeztetett, kettős vagy közös képzéseknek, és a képzés végén kiadott diplomát kettős/többes (double) vagy közös (joint) diplomának (az előbbi esetben minden intézmény kiállítja a saját diplomáját a programban részt

---

2 A mobilitási ablaknak idehaza nem született definíciója, így a magyar felsőoktatásban jóval sokszínűbb a kép és a lazábban kialakított megoldásokra is alkalmazzák a kifejezést.

vevő hallgatóknak, utóbbi esetben egy diplomát állítanak ki, amelyet mindegyik intézmény rektora aláír).

A virtuális oktatási módok és megoldások terjedésével és bevonásával ezek a képzések is egyre változatosabbá válnak. Tervezésük azonban többlet erőfeszítéseket igényel, hiszen több intézmény oktatóinak és vezetőinek egyeztetését igényli. Ezekben az esetekben különösen felértékelődnek a programfejlesztési koncepciók és modellek közti választások, mert már ezekben is közös nevezőre kell jutni.

### **13.2.5 A különböző képzési formák és módok sajátosságai**

A felsőoktatásban alapvetően teljes munkaidőben, nappali munkarendben folyik az oktatás, a képzési programok tipikusan alap-, mester- és doktori szinten érhetők el. Emellett azonban más munkarendben (részidős képzésben, pl. levelező, esti, távoktatás, e-learning), többféle típusban (rövid idejű képzések, továbbképzések, tanfolyamok, mikrokredek) és egyre sokszínűbb tanulásszervezési módokkal (jelenléti, kevert vagy blended, hibrid, e-learning) is elérhetők képzési programok, hogy a teljes munkaidős nappali képzésen különböző okokból részt venni nem tudók is hozzáférhessenek a képzési programok kínálatához.

Természetesen nem minden intézmény képzési portfóliója tartalmazza az összes lehetséges képzési változatot, és vannak olyan intézmények, amelyek sajátos tanulói csoportot megcélozva specifikus kínálatot alakítanak ki, és egyes képzési szinteket, munkarendet, tanulásszervezési módot előnyben részesítenek vagy akár kizárólagossá is tesznek. Így ismertek olyan intézmények, amelyek csak mester- és doktori képzéseket folytatnak, amelyek csak részidős képzéseket vagy duális képzéseket kínálnak, vagy amelyek csak e-learning programokra iskoláznak be. A legtöbb intézmény azonban inkább változatos képzési portfólió kialakítására törekszik programjai szélesebb körű elérhetőségére törekedve.

Egyes képzési módokban eltérhetnek a képzési programok megtervezésének a 13.2.3 alfejezetben bemutatott tervezési folyamatban alkalmazandó szempontok, elsősorban amiatt, mert a hallgatók részvételi lehetőségei, és a számukra kialakított tanulásszervezési formák korlátozottak, amit figyelembe kell venni. A jelenléti és részidős munkarendben folyó képzések esetén például a hallgatók ritkábban vannak jelen személyesen a képző intézményben, kevésbé van módjuk személyes konzultációkra az oktatókkal, jelentősebb az egyéni tanulás aránya, amely jellemzőket egyrészt meg kell tervezni, másrészt ezekre tekintettel kell kialakítani az oktatási és a tanulásszervezési formákat.

Tekintettel arra, hogy a munkarend vagy a képzési mód különbözősége ellenére a képzési folyamat végén ugyanolyan értékű diplomát ad az

intézmény, mint a nappali, teljes munkaidős képzések végén, a képzési programnak is egyenértékűnek kell lennie. Ez az egyenértékűség nem csak a program kreditértékének azonosságában fejeződik ki, hanem a kínált tudás, a célok és kimeneti eredmények, a hallgatók diploma által igazolt, elért tudása, képességei tekintetében is. Emiatt körültekintően mérlegelni kell, hogy egy elsősorban egyéni felkészülést, tanulást előtérbe helyező képzési programban milyen – távolról meghatározható – tanulási alkalmakat szükséges tervezni annak érdekében, hogy a személyességet, a tanulás szociális és affektív dimenzióit korlátozottan elérő hallgató tanulója ugyanolyan hatékonyságú lehessen, mint nappali tagozatos, teljes munkaidőben tanuló társai esetében. Az intézmények hajlamosak ezeket a szempontokat a hallgató felelősségébe utalni, ám minőségbiztosítási nézőpontból ugyanolyan intézményi kötelezettség a célok, tanulási eredmények elérésének biztosítása, az elvárt tudás és képességek eléréséről való meggyőződés (értékelés), mint a hagyományos képzési módok esetén, így az ehhez szükséges keretek, tanulásszervezési feladatok megtervezése és kialakítása is intézményi felelősség.

Míg a digitális eszközök, platformok, alkalmazások megjelenése és bevonása az oktatásba a nappali képzés esetén is haszonnal egészítheti ki a jelenléti oktatás hagyományos formáit és módszereit, különböző alternatív tanulási lehetőségeket kínálva a hallgatók számára, addig a távoktatással folyó, e-learning képzések sajátossága, hogy a hallgató teljes mértékben saját magára utalva járja végig a tanulási folyamatot. Így ennél a képzési formánál előre részletesen meg kell tervezni a lehetséges tanulási utakat, az azok során megjelenő fő tanulási szokásokat, az ezekben elérendő részcélokat, és az ezen célok elérését támogató tanulási formákat, feladatokat, majd ehhez igazítva lehet kialakítani a meghatározott tanulási feladatok elvégzését támogató tananyag részeket és tartalmakat, illetve az értékelés módjait, amelynek mindhárom funkciója kiemelt fontosságú ebben az esetben. Az elektronikus tanulásszervezési felületen (Learning Management System; LMS) pedig előre rögzíteni kell mindezeket, azokkal az értelmező információkkal, segédletekkel, útmutatásokkal együtt, amelyek segítik a hallgatót egyedül végighaladni a folyamaton és teljesíteni a képzési program céljait, elérni az elvárt tanulási eredményeket. Beláthatjuk, hogy ez a szokásosnál alaposabb előzetes tervezést, jelentősebb fejlesztő munkát, a tanulási lehetőségek, feladatok sokrétűbb kínálatát és az értékelési módok, eszközök változatosságának alkalmazását igényli amellet, hogy a tanulási motiváció fenntartására is figyelni kell.

A felsőoktatás régóta részese a felnőttképzésnek is, amikor saját hallgatóinak vagy vele hallgatói jogviszonyban nem álló érdeklődőknek rövidebb idejű, többnyire tanfolyami jellegű képzési programokat vagy csak eseti előadásokat, workshopokat kínál. Ezek szolgálhatják a szak(ma)

területi ismeretek felfrissítését, megújítását, vagy a szűkebb szakmai specializációt csakúgy, mint a legújabb tudományos eredmények terjesztését vagy egy-egy szakterület iránti általános kíváncsiság kielégítését (például tudományos ismeretterjesztés keretében). Ezek a programok – jellegüktől függően – hol a részvételt igazoló tanúsítvánnyal zárulnak, hol csak egy igazolást vagy emléklapot adnak a résztvevők számára. Az egész életen át tartó tanulás elvárásának megerősödésével azonban előtérbe került, hogy ezek a programok, az általuk fejlesztett képességek is jobban elismertethetők legyenek akár a munka világában, akár további formális tanulás során; továbbá jobban illeszkedjenek az intézmény képzési portfóliójának többi eleméhez, jobb átjárhatóságot biztosítva közöttük.

Ehhez kapcsolódó újabb nemzetközi szakpolitikai kezdeményezések a mikrotanúsítványok megjelenése, amely ezeknek a rövid képzéseknek az elvégzéséről nyújt igazolást.

#### **A MIKROTANUSÍTVÁNY**

A mikrotanúsítványok a rövid távú tanulási tapasztalat (pl. rövid tanfolyam vagy képzés) keretében elsajátított tanulási eredményeket igazolják átlátható és világosan meghatározott kritériumok mentén történő értékelést követően. A mikrotanúsítványok rugalmas és célzott módon segítik az embereket abban, hogy fejlesszék azokat az ismereteiket, képességeiket, amelyekre személyes és szakmai fejlődésükhöz szükségük van, megfelelnek a társadalmi, a személyes, a kulturális vagy a munkaerőpiaci igényeknek. A mikrotanúsítványok a tanuló tulajdonát képezik, megszerzhetők és hordozhatók. Lehetnek önállóak vagy nagyobb tanúsítványokká vonhatók össze. A mikrotanúsítványokat az adott ágazatban vagy tevékenységi területen elfogadott standardokon alapuló minőségbiztosítás támasztja alá.

Forrás: Az EU Tanácsa 2022

Hogy valójában mekkora is e rövid (mikro) képzési programok időkerete, terjedelme a felsőoktatásban, arra vonatkozóan jelenleg még nem alakult ki határozott álláspont és egyeztetett keret – és kérdés, hogy ilyen egyáltalán létrejön-e valamikor. Mindenesetre nem éri el azoknak a programoknak az időtartamát, kreditértékét, amelyek fokozathoz vezetnek, viszont kellően terjedelmesek ahhoz, hogy képzési programként lehessen kezelni őket. Ugyanis a mikrotanúsítvány lényege, hogy ugyanolyan jellemzőkkel rendelkeznek, mint más képzések. Azaz vannak képzési céljai és kitűzött tanulási eredményei, amelyek elérését rendszeres értékeléssel szükséges nyomon követni. A mikrotanúsítvány pedig akkor adható ki, ha a résztvevő elérte a tervezett eredményeket, az elvárt teljesítményszintet. Lényegileg ez a jellemzője különbözteti meg a mikrotanúsítványhoz vezető képzéseket

azoktól az egyéb rövid képzésektől, amelyek nem rendelkeznek kimeneti célokkal, nem értékelik az elért eredményeket és így legfeljebb a részvételtől tudnak igazolást kiállítani a résztvevők számára. A mikro-tanúsítványhoz vezető képzések e lényegi jellemzője egyben azt is jelenti, hogy olyan természetű képzési programnak kell tekinteni, és olyan szempontok mentén szükséges megtervezni (lásd a fenti 10.2.3 alfejezetet), mint a többi, tanúsítvánnyal záruló programot. Ez alapján nyerhetők róla ugyanis olyan hiteles információk, amelyek a többi képzési programmal és képesítéssel való kapcsolatát áttekinthetővé, érthetővé és hitelt érdemlővé (azaz megbízhatóvá) teszik. Ugyanis ez szükséges ahhoz, hogy akár a munka világa, akár más képző intézmények ezeket figyelembe vegyék, elismerjék, beszámítsák.

### **HORDOZHATÓSÁG, ÁTVIHETŐSÉG, ELISMERÉS, BESZÁMÍTÁS**

E négy, gyakorta használt kulcsfogalomnak eltérő a jelentése és használati köre.

Hordozhatóság (portability): a képzési rendszer tulajdonsága, arra utal, hogy a képzési szerkezet, a képzési programok, azok egyes elemei úgy vannak kialakítva, olyan jellemzőkkel bírnak (kimeneti eredmények, óraszám, kreditérték, minősítés stb.), hogy értelmezhetőek és beilleszthetőek (azaz potenciálisan elismerhetőek és beszámíthatók) egy másik képzésbe, intézménybe vagy képzési rendszerbe. Amennyiben a kifejezést a tanulásra vonatkoztatják, akkor olyan megszerzett tanulási képességet jelöl, amely különböző tanulási helyszíneken, programokban, eltérő körülmények között is működtethető.

Átvihetőség (transferability): A hallgató által egy adott képzési helyzetben elért konkrét eredményekre (kredit, tanulási eredmények, érdemjegy stb.) vonatkozik, amelyek elismerését kérheti egy másik képzésben, képzési rendszerben. A kreditek átvitele a tanulmányi mobilitás kulcsa.

Elismerés (recognition): a tanulás során elért és értékelt eredmények és/vagy az azokat igazoló tanúsítványok, igazolások érvényességének, megfelelőségének és elfogadhatóságának hivatalos elismerése egy másik képzésben, intézményben, képzési rendszerben azzal a céllal, hogy a tanulmányok ott folytathatók legyenek. Ha folyamatra utal, akkor azt az eljárást értik alatta, amelynek eredményeként megvizsgálják, hogy az elért eredmények és azok fő ismérvei megfelelnek-e a saját képzési program vagy programelem elvárásainak, és ez alapján meghozzák az elismerési döntést. Az elismerés történhet formális és nem formális tanulás igazolt eredményei (tanúsítványok, oklevelek, bizonyítványok, referenciák) alapján, és informális tanúlással szerzett, nem igazolt tudás és képességek validációja révén is.

Beszámítás (creditation): a hallgató által hozott és az intézmény vagy más felhatalmazott testület által elismert tanulási eredmények (tudás, képességek) beillesztése egy adott képzési programba. Megnyilvánulhat teljes vagy részleges kreditálásként vagy felmentésként.

Forrás: Derényi – Simon 2016 és <https://tka.hu/nemzetkozi/10089/atjarhatosag-atvihetoseg-elismeres-beszamitas> alapján

### 13.3 A tanulás és tanítás megszervezése és támogatása

A képzések működtetése számos további feladatot ró egy felsőoktatási intézményre annak érdekében, hogy képzési tevékenysége magas színvonalú és eredményes legyen. A képzési programok működtetésének jelentős oktatásszervezési vonatkozásai vannak (ütemezések, helyiségek és eszközök biztosítása, oktatók és segédszemélyzet rendelkezésre állása stb.), biztosítani kell továbbá a hallgatók ütemes előrehaladását és tanulmányaik sikeres lezárását (megfelelő tanulmányi szabályozások és útmutatók, rugalmas tantervek, jól igazított kreditrendszer, elismerési és beszámítási elvek és eljárások, lemorzsolódás megelőzése, ügyfélbarát tanulmányi adminisztráció stb.), fenntartani egy inspiráló tanulási környezetet (tananyagok, taneszközök, könyvtár és adattárak, oktatási és tanulási technológia és infrastruktúra stb.), valamint koordinálni a képzésben közreműködő külső partnerek (szakmai gyakorlati helyek, kutatóhelyek, szakmai közreműködők) munkáját. Mindezeket túl törekednie kell arra, hogy monitorozza és javítsa a tanítás és a tanulás folyamatait (az oktatási és értékelési módszerek korszerűsítése, hatékony tanulási formák és tapasztalatok biztosítása, az oktatók szakmai fejlesztése, a hallgatók tanulástámogatása stb.) és mindezeket integrálja az intézményi minőségbiztosítási mechanizmusokba. A sor folytatható, és egy felsőoktatási intézmény működésének majd minden szegmensére kiterjeszhető, hiszen szinte minden tevékenység kapcsolódik az oktatáshoz, a tanulásához.

E fenti felsorolás egyes elemei szinte magától értetődően végzett, bár a mindennapokban jelentős feladatokkal járó és szinte állandó problémamegoldást igénylő rutin tevékenység (pl. az oktatás megszervezése és menedzselése), mégis kihívást jelent a működési feltételek és a környezet gyakori változásához (pl. jogszabályváltozások, új felsőoktatáspolitikai kezdeményezések, új technológiák) való igazodás úgy, hogy közben az oktatás feltételei ne sérüljenek.

A felsorolás más elemeihez való hozzáállás nagy változatosságot mutat az intézmények típusától, céljaitól, vezetőinek és oktatóinak tanításhoz és tanulásról vallott nézeteitől függően. Egyes elemek, így különösen a tanítás és a tanulás folyamatainak megértése és figyelembe vétele, az oktatási és értékelési módszerek korszerűsítése, a hatékony tanulási formák és tapasztalatok biztosítása, vagy az oktatók szakmai fejlesztése és a hallgatók tanulástámogatása pedig számos intézményből hiányzik vagy nincs a figyelem előterében. Ezért ez az alfejezet elsősorban ezeket tekinti át.



### **13.3.1 A tanulásról való gondolkodás változásai és következményük a tanulás megszervezésére**

Az utóbbi évtizedekben a felsőoktatás eltömegesedése, és ezzel a hallgatói kör sokszínűvé válása, az egyre erőteljesebben jelentkező elvárások a társadalmi (gazdasági, munkaerőpiaci) igények figyelembevételére, a képzések többféle módon való hozzáférhetővé tétele, az új technológiák megjelenése, és az állami támogatások felhasználásával kapcsolatos elszámoltathatósági igények egyaránt hozzájárulnak ahhoz, hogy egyre fontosabbá válik a felsőoktatásban folyó tanítás és tanulás hatékonysága, eredményessége, minősége. Közvetve a rangsorok elterjedése is hozzájárul ehhez. Egyrészt azért, hogy a tudományos kutatás, a fejlesztés és innováció mutatói mellett az oktatásra vonatkozóan nem tudnak annak minőségét érdemben feltáró indikátorokat kialakítani és ezzel implicit módon jelzik, hogy annak megragadására más megközelítésekre van szükség. Másrészt a rangsorok által gerjesztett kutatási és publikációs kényszerek és az intézményi teljesítménymenedzsment rendszerek bevezetése (lásd a teljesítménymenedzsmenttel foglalkozó 10. fejezetet) előtérbe hozzák azt a kérdést – nemegyszer jelentős belső vitákat is generálva –, hogy miként hozható egyensúlyba a tudományos és az oktató munka, ezek időigénye és terhelése. (Ha kevésbé sikerül megtalálni a jó egyensúlyt, akkor az csökkentheti az oktatásra, annak minőségére irányuló figyelmet.) Mindezek nyomán számos intézményi kezdeményezés indult a tanítás és tanulás minőségének javítására, egyáltalán, e minőségek mibenlétének feltárására és megértésére (Henard 2010). Világossá vált, hogy nem elegendő a képzési programokat meghirdetni, arra hallgatókat beiskolázni, majd a hagyományokat követve megtartani a megtervezett előadásokat és szemináriumokat, gyakorlatokat, és adminisztrálni a lemorzsolódó és végzett hallgatókat. Ahhoz, hogy a felsőoktatás (egyre jobban) megfeleljen a képzéseivel kapcsolatos elvárásoknak, az intézményeknek immár nem csupán a tantervben foglaltak megvalósítása a feladata és felelőssége, hanem oktatóinak és hallgatóinak hatékony támogatása abban, hogy a kitűzött célokat, eredményeket minél jobban teljesítsék. Ehhez nemcsak az akadémiai standardok betartása szükséges, hanem a korábbiaknál rugalmasabb tantervi keretek kialakítása, támogató tanulási környezet biztosítása, hatékony tanítási módszerek alkalmazása és a hallgatók tanulásának támogatása is.

A nézőpontok megváltozása érzékelhető: míg korábban hagyományosan a tanár és az oktatás felől közelítették meg a képzéssel kapcsolatos kihívások kezelését, és a tanárok kontrollálni igyekeztek minden, a hallgatók tanulására hatással lévő döntést, addig mostanra széles körben teret nyer a hallgatók, a tanulók nézőpontja felől közelíteni, és tanulás-központú megoldásokat keresni, abból a felismerésből is táplálkozva, hogy végső soron a tanuló egyén az, aki tanul, ki elvégzi azt

a munkát, ami a tudás megszerzését, a képességek fejlesztését jelenti. A hallgatóközpontú tanulás (student-centred learning) ennek az új megközelítésnek a kulcskifejezésévé vált (lásd Hoidn – Klemenčič 2021).

A tanulásra való figyelem előtérbe kerülésével másképpen is megfogalmazhatóvá váltak a képzési rendszer elemei és folyamatai, mégpedig a tanuló egyén nézőpontjából. A nézőpontváltás megmutatta, hogy az egyént egy képzési program formájánál, módjánál, szervezésénél jobban érdekli az annak révén elérhető tudások és képességek, a folyamat végén megszerezhető tanúsítványok, bizonyítványok, illetve ezek (használati) értéke, mert ezek fontosak számára. Az új perspektívában tanulási tervekről, utakról, különböző tanulási módokról és környezetekről beszélhetünk, a kormányok pedig nem oktatási stratégiákat, hanem képesség-politikát, képességstratégiát (skills policy) alkotnak (OECD 2024).

### A TANULÁS FELOSZTÁSA ÉS JELLEMZŐI

*Formális keretek között történő tanulás (röviden: formális tanulás):* Ide sorolható az iskolarendszerű képzés, beleértve a felsőoktatást is. Jellemző elemei: a bemeneti, a folyamat- és a kimeneti szabályozás, a megszerzhető bizonyítványok, illetve a képesítések jogszabályi rendezettsége, curriculum, professzionális tudástámogatók jelenléte. A tanulás szándékos.

*Nem formális környezetben történő tanulás (röviden: nem formális tanulás):* Szervezett tanulási mód, jelentős részben az ún. iskolarendszeren kívüli képzések (legjellemzőbb formái a képzési piacon elérhető tanfolyami képzések vagy a szervezett munkahelyi képzés) tartoznak ide. A tanulás többnyire szándékos.

*Informális környezetben történő tanulás (röviden: informális tanulás):* Nem szervezett keretek között zajló, azaz képzőintézményektől és curriculumtól független tanulás. Tanulót támogató személyek nincsenek jelen, vagy nem professzionális személyek segítik a tanulási folyamatot. Jellegetes formája az önképzés és a tapasztalati tanulás, amelynek helyszíne lehet a munkahely, a család vagy a közösségi, civil élet. A tanulás többnyire szándékaltalan, implicit.

	formális	nem formális	informális
helyszíne	képző intézmény	képző szervezet, munkahely	munkahely, család, civil szervezet, ...
keretei	szabályozott, curriculum alapú	részben szabályozott, szervezett	nem szabályozott, részben szervezett
környezete	iskolarendszer, professzionális támogatók	iskolarendszer vagy azon kívüli képzők	informális, alkalmi
módja	tudatos, szándékos	részben tudatos	nem tudatos, akaratlan
tanúsítása	tanúsított, képesítést ad	lehet tanúsított adhat képesítést	nem tanúsított

Forrás: Derényi – Tóth 2011 alapján saját szerkesztés

A tanulás egy meghatározása szerint az a képesség, hogy az információt jelentős ideig tartó kihagyás után is fel tudjuk használni, és képesek vagyunk azt továbbadni új problémák megoldására (Bjork 1994). Rendszerelméleti megközelítésben „a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerben a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előállt tartós és adaptív változás” (Nahalka, 2002:104). Mindkét meghatározás a tanulás időben elnyúló (tartós) és a környezeti hatásokra reagáló (adaptív, problémamegoldó) jellemzőjére utal. Mindez azt jelenti, hogy olyan tanulási formákat szükséges kialakítani, amelyek a tudás e tartósságát és adaptivitását eredményezik.

Az oktatók és a hallgatók, a tanítás és a tanulás közötti viszonyrendszer megértéséhez és az erről való gondolkodás változásához jótékonyan járultak hozzá az idegtudományi kutatások és a kognitív pszichológia eredményei, felismerései a tanulási folyamatokról és azok idegrendszeri hátteréről. A kognitív kutatások eredményei arra mutatnak rá, hogy úgy lehet eredményes a tanítás, akkor kellően támogató egy tanulásszervezési forma, ha összhangban áll az agy, az idegrendszer tanulási módjával és így a tanulók számára optimalizálják az eredményes tanulás lehetőségét. Az oktatók saját tanításukkal kapcsolatos gondolkodásában meghatározónak tűnik, hogy mennyire kiterjedt tudásuk van ezen a területen (Halász 2012b). A jól informált oktató tanítási tevékenységeit úgy tervezi és valósítja meg, hogy tekintetbe veszi a tanulást ösztönző és gátló neurális folyamatokat és tényezőket. Ennek ismerete és megértése nélkül a tanítási tevékenységek legjobb esetben is csak próba-szerencse kísérletek arra vonatkozóan, hogyan lehet hatékonyan tanítani (Doyle – Doyle 2021).

#### **A KÉPZÉSEK JÖVŐJÉRŐL VALÓ GONDOLKODÁS KOGNITÍV ALAPON**

Az egyik hazai egyetem annyira komolyan vette a tanulás neurális meghatározottságát, hogy képzései korszerűsítéséről és oktatásának jövőjéről való gondolkodását azzal kezdte, hogy többek között kognitív kutatókat kért meg a tanulással kapcsolatos kortárs kutatási eredmények és tudások összefoglalására és bemutatására.

Forrás: saját gyűjtés

### **13.3.2 Tanítási koncepciók és a tanulás minőségének javítása**

#### **Intézményi tanítási, tanulási stratégia**

Ahogy arról a 10.1 fejezetben szó van, sok intézmény fontosnak tartja, hogy a tanítással és a tanulással kapcsolatos felfogásáról, az alkalmazott megközelítésről saját intézményi szintű koncepciót, irányelve-

ket alakítson ki és tegyen közzé. Egyes egyetemek kifejezett versenyelőnyt látnak abban, hogy saját tanulásszervezési modellt dolgoznak ki és annak keretei közé illesztik képzési programjaikat és tanítási, tanulásszervezési tevékenységeiket.

### **EGY ÍR EGYETEM BEVONÓDÁST CÉLZÓ TANÍTÁSI, TANULÁSI ÉS ÉRTÉKELÉSI STRATÉGIÁJA**

A stratégia alapját az az elv képezi, hogy a hallgatókat aktívan és mélyen be kell vonni saját képzésükbe. A stratégia tudatosan hangsúlyozza a bevonódás (engagement) fogalmát, amely pedagógiai célú tevékenységekkel, akadémiai teljesítménnyel és a hallgatók széleskörű sikerével függ össze.

A bevonódási koncepciót azért hozták létre, hogy megragadják a tanítás, a tanulás és az értékelés résztvevői megközelítésének legfontosabb jellemzőit. A bevonódó tanulás fő szempontjai a következők:

Akadémiai szigor: a tanulás fegyelmezett és szigorú megközelítése azáltal állítja kihívások elé a hallgatókat, hogy lehetőségeikhez és képességeikhez mérten magas elvárásokat támaszt tanulmányi eredményeikkel szemben. Hasonlóképpen, a programtervezés és a folyamatos tantervfejlesztés szigorú megközelítése a kutatásalapú tanítás és tanulás ethoszával jellemezhető.

Gazdag képzési tapasztalatok: mind a tanórákon, mind azokon kívül biztosított gazdag tanulási lehetőségek elősegítik a hallgatók kívánatos tulajdonságainak kialakulását. A tanulási lehetőségek tantervi és azon kívüli tevékenységeket is tartalmaznak.

Támogató egyetemi környezet: a támogató egyetemi környezet elősegíti a hallgatói sikert és a pozitív szociális és munkakapcsolatok kialakulását a hallgatók között.

Aktív közös tanulás: intenzív és aktív részvételük saját képzésükben fokozza a hallgatók tanulását. A tanítás és értékelés különböző formái (beleértve az önirányított és hosszú távú feladatokat) jobban felkészítik a hallgatókat a bizonytalanságra, amellyel az egyetem alatt és után szembesülnek.

Tartalmas hallgatói és oktatói interakció: az akadémiai személyzet mentorként és példaképként működnek a hallgatók számára a velük való interakcióik során, mind a tanteremben, mind azon kívül. Ezek az interakciók elmélyítik a hallgatók tanulását, mivel testközelből tapasztalják, a szakértők hogyan kezelnek összetett és nehéz problémákat.

Forrás: Klemenčič et al. 2020

A tanítási, tanulási irányelvek, koncepció vagy stratégia segít az oktatók számára koherens oktatási módszerek és tanulásszervezési formák kialakításában, a hallgatók pedig jobb tanulási tapasztalatra, élményre tehetnek szert ezáltal. A koncepció visszahat a képzési programok tervezésére is.

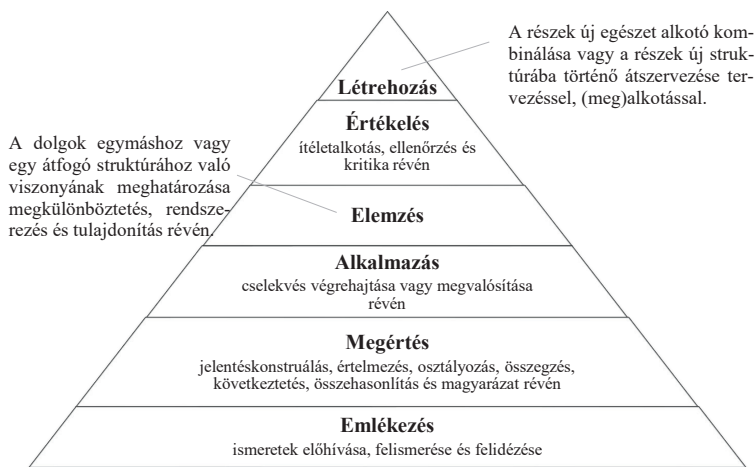
## Hallgatóközpontú tanulás és tanítás

A tanítás és a tanulás kérdéseire nagy hatással van a kimenet felőli nézőpont és a tanulásorientált megközelítés, amelyre a 13.2.1 fejezet is utal. Ennek keretében átfogó modellek, koncepciók születtek, amelyek célja a teljes képzési program, annak tantárgyai, moduljai vagy legalább csak néhány tanóra, foglalkozás kialakításához irányelveket kínálni, amelyek révén javítható a tanulás eredményessége. Olyan tanulásszervezési modellek tartoznak ide, mint az együttműködésen alapuló tanulás, a kíváncsiságalapú vagy kutatásalapú tanulás, a társakkal tanulás, a projekt alapú tanulás, az önszabályozott tanulás vagy a technológia által támogatott tanulás (Kopp 2013), amelyek mind a hallgatók aktív bevonását, saját tanulásukért, annak eredményeiért vállalt felelősség növelését, a tervezett tudás és képességek jobb megértését és eredményesebb elsajátítását célozzák.

A tanulásra összpontosító megközelítések következtében kétségesse válik az a hagyományos nézet, amely a tanulási és a tanítási tevékenységet azonosnak tekinti. A tanulás kulcselemeként egyre inkább a motivációt, az aktivitást és a tanulási folyamatba való bevonást ismerik fel, amelyet a kognitív mellett a szociális és affektív dimenzió ösztönöz. A tanórai megbeszélés, a kiscsoportos munka, a vita, a hallgatók közötti interakciók és tevékenységek, továbbá olyan feladatok, mint az esettanulmány, a prezentáció, a szerepjáték, a szimuláció, a naplózás, a különböző fogalmi térképek és hálók készítése, egymás tanítása – hogy csak a legismertebb konkrét tanítási módszert és technikát említsük –, arra ösztönzik a tanulókat, hogy problémákat oldjanak meg, kérdésekre válaszoljanak és saját kérdéseket fogalmazzanak meg, vitatkozzanak, magyarázzanak, értékeljenek, elemezzenek és reflektáljanak a tanultakra, azaz motiváltak és aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatokban (Hoidn – Reusser 2021).

A fenti oktatási módszerek és technikák, tanulásszervezési formák megfelelő, a tanulási célok elérését szolgáló alkalmazásának támogatására is születtek modellek, eszközök. Ezek közé tartozik a széles körben ismert Bloom-taxonómia, amely azon az alapfeltevésen nyugszik, hogy magasabb szintű tanulás akkor valósul meg, ha a tudás és a készségek alacsonyabb szinteken már elsajátításra kerültek. A taxonómia, amelynek ma már egy felülvizsgált változata van érvényben (Anderson – Krathwohl 2001) a kognitív folyamatokat a tanulás hat szintje szerint osztályozza.

### 13.8. ábra: A felülvizsgált Bloom-taxonómia

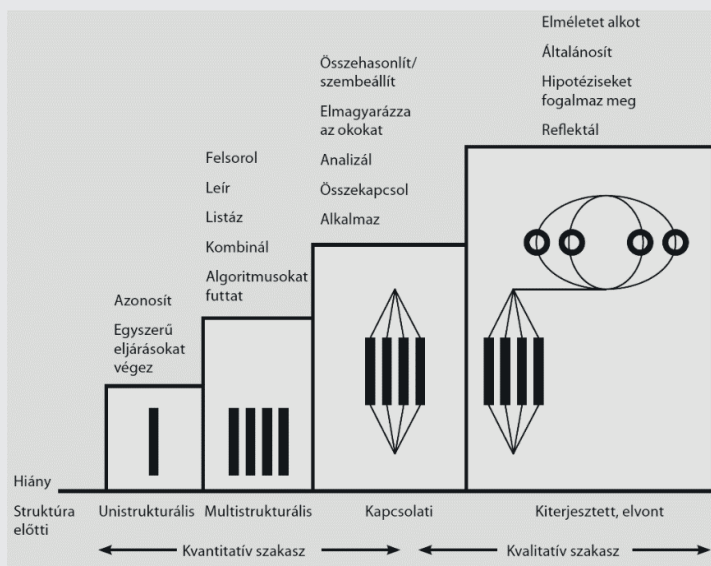


Forrás: Anderson – Krathwohl 2001

A tanulási folyamat értelmezéséhez, tervezéséhez és egyensúlyban tartásához ad iránymutatást a konstruktív összehangolás modellje, amely az eredményes tanuláshoz vezető elemek dinamikus összefüggéseit tárja fel és arra utal, hogy a képzés tervezett céljai (tanulási eredményei), a tanulási környezet és folyamat, továbbá az értékelés közötti összhang megteremtése és fenntartása szükséges ahhoz, hogy a hallgatók értelmes és hatékony módon tanuljanak. (Biggs – Tang 2007). Ehhez nyújt támogatást a szintén Biggs által kidolgozott taxonómia (Structure of Observed Learning Outcomes; SOLO; Biggs, 1999). (Részletes magyarázatát lásd Bajzáth – Pálvölgyi 2016).

## A SOLO TAXONÓMIA

A taxonómia alapelvei szerint a megértésnek különböző szintjei vannak, amelyeken keresztül haladva – egyre összetettebb feladatokkal és ötletekkel foglalkozva – fejlődhetnek a tanulók. Ezáltal lehetővé válik számukra, hogy meglévő tudásukra és készségeikre építsenek, és idővel mélyebben megértsék a tananyagot. A taxonómia használatával a tanárok olyan tanulási formákat és tapasztalatokat tervezhetnek, amelyek összhangban vannak az egyes tanulók által már elért megértés sajátos szintjével, és ahhoz igazodva segítik őket a tudás kifinomultabb szintjei felé haladni.



Forrás: Biggs, 1999

## Rugalmas tanulási utak

A fenti új megközelítések és módszerek, azáltal, hogy a hallgatók nagyobb önállóságát, aktivitását és saját tanulásukért vállalt felelősségét hangsúlyozzák, maguk után vonják a tantervek nagyobb rugalmasságának igényét, hogy a hallgatók a tanulási útvonalakat saját érdeklődési körükhöz, képességeikhez és szükségleteikhez igazíthassák a célok, az idő, a hely, a tartalom, az oktatási módszerek és az oktatási módok tekintetében. Azaz választási lehetőséget kapjanak arra vonatkozóan, hogy mit, hogyan, mikor és hol tanuljanak.

A tanulási utak rugalmasságának növeléséhez járul hozzá az igazolásokkal, tanúsítványokkal végződő – és így később és máshol könnyebben elismerhető és beszámítható – képzési időtartamok lerövidülése is (ciklusos képzési szerkezet, modularizáció, mikrokreditek), amely így a szakaszos tanulásra, a tanulási tervek és utak korrekciójára a korábbiaknál nagyobb teret enged.

A tantervek rugalmasságának kérdése a kreditrendszerek bevezetése óta már nem tűnik annyira különleges elvnek, ám a választható kurzusok, a különböző időkeretek, alternatív (például e-learning) tanulási módok tantervbe illesztésén túl vannak olyan kezdeményezések, amelyek során a hallgatóknak előzetes tudásuk, tapasztalataik és érdeklődésük alapján lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulási eredményekről szóló egyeztetésekkel és a tanulási célok kiválasztásával, az értékelés tervezett szempontjaira és eszközeire irányuló észrevételekkel részt vegyenek a kurzus tervezésében (Hoidn 2017).

Míg a teljes idős nappali képzések esetén oktatásszervezési megfontolások korlátozhatják a rugalmasságot, a digitális platformokon elérhető, a tanulási időkeretek tekintetében jóval kevésbé kötött online kurzusok esetében már könnyebb olyan tanulási útvonalakat létrehozni, amelyek leginkább megfelelnek a hallgató erősségeinek és igényeinek. A digitális tanulásszervezési keretrendszerek azt is lehetővé teszik, hogy a hallgatók maguk határozzák meg a tananyag megismerésének sorrendjét és ütemezését, és bizonyos mértékig maguk választhassák meg a tanulási célokat, a tartalmat, a feladatokat és az értékelési módokat is. Továbbá a feladatok és az értékelés időpontját is rugalmasan alakíthatják.

Ugyanakkor a hallgatók nem hagyhatók magukra ezekkel a választási lehetőségekkel, tanulástervezést segítő útmutatókkal, tanácsadással szükséges segíteni, hogy jól informált és képességeihez és céljaikhoz leginkább megfelelő döntéseket hozzanak.

### **A tanulás értékelése**

Az értékelést hagyományosan a mérés egyik formájának tekintjük. A hagyományos gyakorlat a mennyiségi méréseken alapul, amelyek a százalékos értékeket és a referenciaértékeket preferálják, mivel ezeket könnyű összegyűjteni és meghatározni és a hallgatók számára is jól értelmezhetők. A hagyományos, tanárközpontú képzésekben emellett a legfontosabb értékelési forma a szummatív, összegző értékelés, amely egy oktatási szakasz végén méri a tanuló teljesítményét. Ugyanakkor a tanulás új felfogásának következtében, továbbá a tanulást előtérbe helyező megközelítések nyomán az értékelés jelentősége eltolódik olyan kvalitatív megoldások irányába, amelyek alkalmasabbak a megszerzett ismereteken túl az ismeretek és készségek alkalmazásával, a hosszabb távú felidézéssel, a problémamegoldással és a gondolkodási folyamatokkal kapcsolatos képességek felmérését, továbbá jobban segítik a motiváció fenntartását és a tanulás (eredményeinek) javítására irányuló szándékokat. (Ahogy a 10.2.3.e alfejezetben is áll, a hallgatók tanulási folyamatban való előrehaladásának és teljesítményének elsősorban a visszajelzést és ösztönzést szolgáló, támogató



értékelését formatív értékelésnek nevezik, amire általában rendszeresen sor kerül a tanítási, tanulási folyamat során.) Ahogy azt kutatások is mutatják (Gaebel – Zhang 2018), a tanulásközpontú megközelítésre áttérő intézményekben az értékelési gyakorlat elmozdul az általában egyszeri, nagyobb tétellel bíró szummatív értékelés felől a rendszeres, kisebb tétellel bíró támogató (formatív) értékelések felé, egyre gazdagabb, sokrétűbb értékelési eljárások jelennek meg a tanárok munkájában, és mind a helyzetfeltáró, mind a támogató eszközök gyakoribb, kiterjedtebb alkalmazására kerül sor. Terjednek olyan megoldások is, amikor az értékelési feladatok munkához kapcsolódnak, külső feleket (például munkáltatókat vagy szakértőket) vonnak be az értékelési folyamatba, infokommunikációs technológiát vesznek igénybe, vagy bevonják a hallgatókat saját értékelésük megtervezésébe. A helyzetfeltáró (diagnosztikus) és támogató (formatív) értékelésekkel gazdagított összegző, minősítő (szummatív) értékelések árnyaltabb és tartalmasabb képet alkotnak a hallgatók tanulásáról. Ráadásul a különböző eljárások, eszközök alkalmazása között nincs átjárhatatlan határ, sok módszer többféle funkcióra is alkalmazható a megfelelő adaptálással (Derényi et al. 2023).

Az értékelés akkor tölti be jól funkcióit, ha az értékelési kritériumok és normák átláthatóak, egyértelműek, igazságosak és objektívek, továbbá az értékelés irányelveit világosan kommunikálják a hallgatók felé és következetesen alkalmazzák azokat (Klemenčič et al. 2020).

### **AZ ÉRTÉKELÉS MÁTRIX ALAPÚ TERVEZÉSE ÉS ÖSSZEHANGOLÁSA (RUBRICS)**

A tanítási, tanulási célok, az elért eredmények valamint az értékelés (konstruktív) összehangolásához egyre szélesebb körben terjedő tervezési eszközök ezek keretrendszerbe foglalása (amit általában táblázatos formában tesznek meg, innen a nemzetközileg használt rubrics elnevezés). Ez az eljárás

- a célként tervezett tanulási eredmények,
- az azokat fejlesztő, támogató tanítási és tanulási alkalmak, tevékenységek, módszerek,
- valamint az értékelés tervezett alkalmi, eszközei, feladatai és az ezek révén elérhető hallgatói teljesítmények

egymáshoz rendeltetésével rajzol fel egy világos, könnyen átlátható rendszert. Ez a térkép a kurzus hallgatói számára egyértelművé teszi, mikor milyen céllal milyen tanulási és értékelési feladat vár rájuk, és az elvégzett (tanulmányi) munkájuk és elért (rész)eredményeik, teljesítményük hogyan járul hozzá a kurzus végi minősítés (osztályzat) alakulásához. (A rubrics szűkebb értelemben csak ez utóbbi, a teljesítményszinteket definiáló eljárásra vonatkozik.)

Ez az összeillesztő eszköz a tervezés során segíti az oktatót a kurzus fontos elemeinek és egészének kialakításában és egymáshoz hangolásában, a kurzus során a szükségessé váló korrekciók felismerésében és

megtételében. Bár a tanulási és tanítási alkalmak, értékelési feladatok és minősítési elemek, kritériumok egymáshoz rendelése a tervezéskor többlet-időráfordítást igényel az oktatótól, utóbb csökkenti az értékeléshez és osztályozáshoz szükséges időt; továbbá növeli a teljesítmények értékelésének következetességét és objektivitását.

A térkép a kurzus során kellő időben és hatékonyan nyújt visszajelzést a hallgatóknak előrehaladásukról, és hatékonyan támogatja tanulásukat. De nemcsak számukra, hanem a kurzust tartó többi oktató és kisegítő személyzet számára is tisztázza az elvárásokat és a feladatok összetevőit, így több párhuzamos csoport munkájának összehangolását is elősegíti. És segít az oktatási módszerek finomításában az eredmények utólagos kiértékelése révén.

Ez a módszer nem utolsósorban jó alapot kínál a kurzus kezdetén az oktató és a hallgatók közötti, a kurzusról szóló diskuszióhoz, ezzel a hallgatók tanulásba való bevonásához és motiválásához.

Az európai felsőoktatás 10.2.2 alfejezetben bemutatott képzésfejlesztési és oktatásmódszertani innovációjának, a TUNING-nak az értékelésre fókuszáló projektjei (amelyek CALOHEE néven ismertek) erre az összehangolásra dolgoztak ki és próbálták ki számos egyetem bevonásával jó néhány szak esetében egy többlépcsős eljárást (<https://www.calohee.eu>).

Forrás: Derényi 2023

A hallgatók motiválására, bevonására és aktivizálására irányuló tanítási törekvések a tanulásszervezési formák és technikák mellett az értékelések esetén is igyekeznek megszólítani és bevonni a hallgatókat. Ennek egyik vonulata teret enged a hallgató saját tanulásával, teljesítményével kapcsolatos önértékelésének, illetve a hallgatók egymásra vonatkozó értékelésnek (társértékelés). Ez nem csak saját véleményük kifejtését, megismerését jelentheti, hanem ezen értékelések figyelembe vételét a teljes értékelési eljárásban. A hallgatók értékelésbe való bevonásának másik vonulata az értékelési feladatok, szempontok, kritériumok velük történő megvitatására, választási lehetőségek felkínálására irányul, abból a megfontolásból, hogy az ily módon informáltabbá és motiváltabbá váló hallgatók jobban képesek megtervezni tanulásukat, az értékelési alkalmakra való felkészülésüket, azaz eredményesebbé válik tanulásuk (Gibbs – Simpson 2004).

A hallgatók értékelésbe való bevonásának első szakasza a tervezéskor történhet, például kiválaszthatják és/vagy összeállíthatják az értékelési feladatot, kialakíthatják és/vagy megvitatathatják az értékelési kritériumokat. Bevonásuk második szakasza az értékelési eljárásban való észvételük, például önértékelést vagy/és társértékelést végezhetnek, önértékelés alapján minősítést/osztályzatot javasolhat vagy/és az önértékelés figyelembe vételével kap osztályzatot, illetve a társértékelések figyelembe vételével kap osztályzatot. (O'Neill – McMahon 2005).

A hallgatók bevonása az értékelések tervezésébe és feladataiba fejleszti a tanulásról való gondolkodásukat, tudatosabb tanulókká teszi őket, javítja a tanulásra és annak eredményeire irányuló reflexiós képességeiket, ezek révén pedig elősegíti az önirányított tanulás képességének kialakulását.

### **A tanulási környezet alakítása**

A tanulás szempontjából kulcsfontosságú a tanulási környezet jellege, mivel ez befolyásolja a tanulók motivációját, elköteleződését és a tanulás hatékonyságát. Az erre szakosodott építész stúdiók az egyetemi kampuszokat olyan sajátos „tanulási tájként” értelmezik, amelyet az egyetem tanuláskonceptiója alakít ki, de amelyre a kampusz infrastruktúrája, az épületek telepítésének módja, tömegkezelése, anyaghasználata, az alkalmazott szerkezetek, a létrehozott terek és berendezések alapvetően befolyásolnak. Egy egyetemi kampusz minden szeglete a tanulási táj részeként, tanulási térként értelmezendő. Ezért a tanulást középpontba helyező egyetemek arra törekednek, hogy az épített fizikai terek többrétegű tanulási tapasztalatot szolgáltassanak, a nap folyamán változó téri helyzeteket és élményeket nyújtson, rugalmas térhasználatot tegyenek lehetővé, szabadságot kínáljanak a helyek, módszerek és technikák, technológiák megválasztásában, és segítsék a tanulási erőforrások hatékony megosztását, járuljanak hozzá aktív tanulási helyzetek létrejöttéhez és fenntartásához (Barcza et al. 2015).

A technikai eszközök, a digitális technológia is egyre szélesebb körben jelen van a felsőoktatásban, egyre több hallgató vesz részt digitális eszközökkel közvetített oktatásban akár csak egy-egy tanóra részeként, vagy teljes e-learning alapú képzési programban. Ezen oktatási technológiák felhasználása során is már egyre több törekvés jelenik meg a tanulás affektív dimenziójának, aktív és kollaboratív jellegének figyelembe vételére és ezt szolgáló megoldások, tartalmak kialakítására. A könyvtárak szolgáltatásait, működés módját szintén érintik a technológiai változások, az online források növekvő használata, az információs túlterheltség, a megbízható forrásokban való eligazodással kapcsolatos növekvő nehézségek. Emellett a hagyományos könyvtári működés is úgy alakul át, hogy figyelembe veszi a tanulás természetét, a könyvtári terek tanulási térként való használatát, a társas és aktív tanulás szükségességét (Finkelstein – Winer 2021).

A megfelelően kialakított tanulási környezetet egy rendszerbe foglalja a tanulás fizikai, virtuális és szociális tereit, és egymásra hatásukban kezeli a képzések működési környezetét, a tanórákon és tanterven kívüli extrakurrikuláris alkalmakat, továbbá az akadémiai közösség tevékenységeit.

### **13.3.3 A tanítás és a tanulás támogatása**

Az oktatók tanításának és a hallgatók tanulásának támogatása olyan terület, amely ezekben az években számos országban a felsőoktatási intézmények fejlesztéseinek középpontjában áll és számos nemzetközi program nyújt támogatást hozzá. A két célcsoport számára szóló támogatások eltérő okokból és célokkal jöttek létre, különböző történelmi pályát jártak be, de mára sokszor egy szervezeti keretben fogják össze azokat.

A hallgatók tanulástámogatása komplex tevékenység. Átfogóan ide érthetjük a tanulmányok végzéséhez, az egyéni tanulástervezéshez nyújtott személyes vagy digitálisan támogatott tanácsadást (pl. kurzusok felvétele, egyéni tanulási terv kialakítása, előrehaladás támogatása, tanulmányok adminisztrációjával összefüggő útmutatások); különböző támogató eszközök és szolgáltatások működtetését (pl. adminisztratív, oktatási, szociális támogatások, validációs lehetőségek, információforrások, könyvtárak, adatbázisok biztosítása, személyes fejlődési terv készítése, mentorálás), ám szűkebb értelemben azok a tevékenységek tartoznak ide, amelyek a tanulási képességek és lehetőségek fejlesztését célozzák. Kétféleképpen is biztosíthatók ezek: egyrészt az oktatók pedagógiai tudásának és képességeinek fejlesztésével közvetett módon segíthető az egyes kurzusoknak a hallgató tanulására figyelemmel történő kialakítása, változatos és a képzési célhoz illeszkedő oktatási módszereknek és tanulásszervezési megoldásoknak az alkalmazása, a tanulási környezet tudatos fejlesztése, vagy az értékelési szempontok, módszerek gazdagítása, amelyek mind hozzájárulhatnak a hallgatók tanulási motivációjának fejlődéséhez, a tanulás minőségének javulásához. Másfelől a hallgatóknak közvetlenül is nyújtható személyes tanulásmódszertani és a tanulási képességek javítását célzó segítség, fejlesztés. Intézményi feladat, hogy mindezeket a célcsoportok jellemzőit és igényeit figyelembe véve, összehangoltan működtesse és elérhetőségüket biztosítsa.

#### **A tanítás fejlesztése, támogatása**

Az egyetemek egyre inkább megkövetelik, hogy oktatói legyenek rugalmasabbak a különböző pedagógiai módszerek alkalmazásában, rendszeresen értékeljék és módosítsák pedagógiai módszereiket, és módosítsák szerepfelfogásukat egy szaktárgy akadémiai előadójából a hallgatók tanulását elősegítő facilitátorrá (Inamorato dos Santos et al. 2019). Ezt egyre inkább a tanárok folyamatos szakmai fejlődéséhez nyújtott támogatással kísérik. 2024-ben egy felmérés szerint (Gaebel – Zhang 2024) az európai felsőoktatási intézmények 84%-a kínált valamilyen pedagógiai és módszertani felkészítést oktatóik számára, és 63%-a működtet a tanítás és tanulás fejlesztésére dedikált egységet

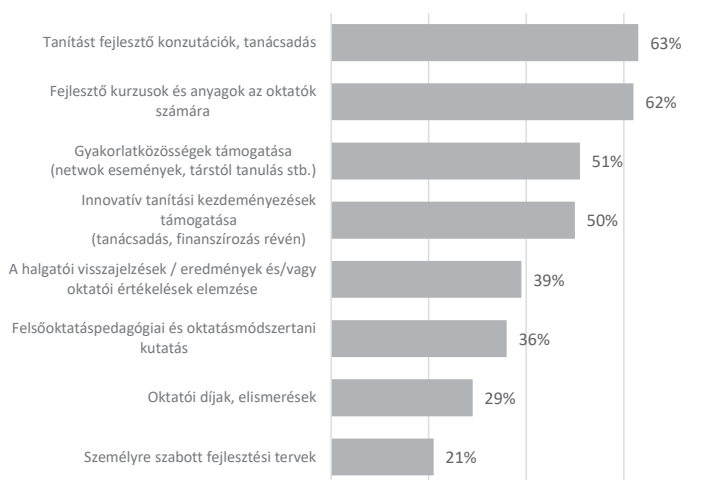
(központot). A támogatásnak többféle csatornája működik az egyéni önfejlesztéstől az oktatói közösség belső kölcsönös támogatásán vagy a saját oktatási tevékenység kutatáson alapuló jobb megértésén és fejlesztésén át erre szakosodott szakemberek által nyújtott konzultációk, workshopok és képzések bevezetéséig. Jelentősen megnőtt azoknak az egyetemeknek az aránya Európában, amelyek már bizonyos rendszerességű pedagógiai fejlesztő programokon való részvételt is elvárnak vagy formális képzéseken való részvételt követelnek meg, esetleg a tanításra való felkészülést igazoló tanúsítványt, igazolást is kérnek (a 2018-2024 között 37%-ról 44%-ra; Gaebel – Zhang 2024). Az oktatói utánpótlást biztosító doktori képzésekben is egyre több, a tanításra felkészítő elem jelenik meg (Dakovic – Zhang 2021).

A felsőoktatásban oktatók számára pedagógiai tudásuk bővítése, és az innovatív tanítási megközelítések és technikák alkalmazására való képességeik kialakítása, a tanulásközpontú megközelítés irányába történő elmozdulás korántsem egyszerű feladat. Azoknak az oktatóknak a számára, akik hallgatóként vagy kezdő oktatóként tanárközpontú környezettel találkoztak és annak gondolkodásához, cselekvési mintáihoz szoktak hozzá, az átmenet első szakasza nehéz lehet.

A fejlesztések szokásos két csatornája egy erre szolgáló csoport vagy szervezeti egység (támogató központ) működtetése, amelyik erre felkészült szakemberek közreműködésével segíti az oktatókat. A másik csatornát pedig az oktatói közösség belső, egymást segítő, támogató tevékenysége jelentheti, például oktatási nehézségekkel kapcsolatos beszélgetések, egymás tanítási módszereivel kapcsolatos visszajelzések, a tanítással vagy annak eredményeivel kapcsolatos felmérések, elemzések eredményeinek közös értelmezése, új tanulási formák megszervezése, egymás támogatása megfelelő oktatási módszerek alkalmazásban vagy épp új technológiák közös bevezetésében. Az ilyen jellegű közvetlen támogatás, tapasztalatmegosztás, gyakorlatközösség sokszor jóval hatékonyabb, mint más szervezett megoldások.

A fentebb már említett fejlesztő, tanácsadó központok (egyre elterjedtebb nevén: tanítási és tanulási központ; teaching and learning centre) változatos formában és megközelítéssel működnek (9. ábra): egyesek kari szinten kezdtek működni, míg mások eredetileg technikai támogatás nyújtására jöttek létre. Úgy tűnik azonban, hogy az indulási háttértől függetlenül egyre nagyobb összhang alakul ki e központok funkciói és feladatai, valamint az intézmények oktatóinak, hallgatóinak tanulási és tanítási fejlesztés-támogatási igényei között (Costa – Peterbauer 2024).

### 13.9. ábra: A tanítási, tanulási központok főbb tevékenységei



Forrás: Gaebel – Zhang 2024

A magyar egyetemeken is egyre inkább megjelennek tanítás- és tanulástámogató központok, amelyek egymással is tapasztalattöredékekbe kezdtek. Egy 2024-es áttekintés tanulságai szerint nagyon eltérő módon és feladatokkal, pénzügyi, emberi és infrastrukturális erőforrásokkal működnek, egyelőre még a helyüket keresik az intézményi struktúrában, és azzal szembesülnek fejlesztő, támogató tevékenységük közben, hogy az általuk képviselt tanítási, tanulási megközelítés alacsony elfogadottságú az oktatók körében (Bodnár 2024).

A feladatok, tevékenységek, megközelítések lassú összerendeződésében olyan fejlesztési referenciakeretek elterjedése is szerepet játszhat, mint amelyet az egyik angliai felsőoktatási tanácsadó szervezet fejlesztett ki, és amely olyan általános kompetenciastruktúrát nyújt a felsőoktatásban oktatók számára, amely alapoz a legfrissebb kutatási eredményekre, szem előtt tartja a tanulóközpontú tanulás és a kimenet-alapú szabályozás alapelveit, és ezzel szempontokat kínál a szakmai fejlődés és kiemelkedő oktatói tevékenység minőségi megvalósításához (10. ábra). A keret három alapvető területen tekinti át a felsőoktatásban szükségesnek tartott specifikus oktatásmódszertani tudást, és jól alkalmazható a felsőoktatásban az oktatók szakmai fejlődését támogató programok tervezéséhez, megvalósításához és értékeléséhez.

### 13.10. ábra: A felsőoktatásban oktatók szakmai standardjainak referenciakerete

Szakmai értékek	Szakmai alaptudás - egy adott környezetben képes alkalmazni	Aktivitási területek
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tiszteletben tartja a tanulókat, a változatos tanulói célcsoportokat</li> <li>▪ támogatja a tanulási tevékenységbe való bevonódást és egyenlő részvételt biztosít a tanulási lehetőségek teljes mértékű kiaknázásához</li> <li>▪ a hatékony tanítás megvalósításához kutat, szakmailag fejleszti önmagát</li> <li>▪ figyelembe veszi az adott intézmény tágabb szociális-társadalmi kontextusát, reflektál ezekre a saját munkájában</li> <li>▪ a szakmai fejlődés érdekében együttműködik másokkal (kollégákkal, szakmai partnerekkel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tudja, hogyan tanulnak a tanulók egy-egy specifikus tantárgy keretei között</li> <li>▪ ismeri a képzési szintnek megfelelő, tantárgyakhoz kötődő oktatási/ tanulás-támogatási megközelítéseket</li> <li>▪ kritikai viszonyulásmódot alkalmaz</li> <li>▪ a digitális eszközöket vagy egyéb technológiákat megfelelően használja a tanulástámogatás során</li> <li>▪ ismeri a minőség biztosításához szükséges eszközöket és eljárásokat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ megtervezi a tanulási tevékenységeket</li> <li>▪ tanít és támogatja a tanulást a szükséges megközelítésekkel és környezettel</li> <li>▪ értékeli és visszajelzést ad a tanulásról</li> <li>▪ támogatja és irányítja a tanulókat</li> <li>▪ folyamatos szakmai fejlődési tevékenységeken keresztül fejleszti a saját oktatási tevékenységét</li> </ul>

Forrás: AdvanceHE: Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education 2023; <https://www.advance-he.ac.uk/teaching-and-learning/psf> (Saját szerkesztés és fordítás)

Erre rímel a European Science Foundation korábbi, az akadémiai személyzet professzionalizálásáról kiadott állásfoglalása is (ESF 2015), amelyben felsőoktatásban oktatók szakmai fejlődésének fontosságát emelik ki és ennek érdekében többek között azt ajánlják, hogy a nemzeti felsőoktatáspolitikák és az intézményi stratégiák emeljék magasabb prioritási szintre a tanítás és tanulás fejlesztését, határozzanak meg az oktatók számára tanítás-szakmai standardokat, gyűjtsenek adatokat az oktatás hatékonyságáról és erről adjanak konstruktív visszajelzést az oktatók számára, hozzák létre az oktatásfejlesztés nemzeti, regionális és intézményi támogatási bázisait, ismerjék el az oktatói kiválóságot, ismerjék el a tanításra és tanulásra irányuló kutatásokat legitim kutatási tevékenységnek, különítsenek el hosszú távra jelentős forrásokat a tanítás fejlesztésére, hozzanak létre európai szintű fórumot az erőforrások és a tanítás fejlesztésével kapcsolatos erőforrások és szakértelem egyesítésére és határokon átnyúló megosztására.

#### A hallgatók tanulásának támogatása

Az oktatók fejlesztése a hallgatók érdekeit szolgálja, akik számára, mint fent volt róla szó, az oktatók révén biztosított jobb tanulási környezet mellett közvetlen tanácsadói, fejlesztői támogatást is egyre szélesebb körben nyújtanak az intézmények. A hallgatók nem feltétlenül képességihiány miatt szorulnak rá a támogatásra. A hallgatói sokszínűség növekedésével az egyes hallgatók különböző készségekkel és felkészültségi szintekkel érkeznek a felsőoktatásba. Különbözőképpen

tanulnak. Általában nincsenek felkészülve és felkészítve a felsőoktatás által megkívánt önállóságra és a közoktatáshoz képest jelentősen eltérő tanulási, tanulmányi munkavégzési módokra. Nincs tapasztalatuk a jellemző tanulási és tanítási tevékenységekben és az is újdonság lehet számukra, hogy aktív szerepet vállaljanak az oktatás alakításában. Ezért természetesnek kell venni, hogy egyeseknek bizonyos helyzetekben több támogatásra lehet szükségük, amelynek révén fokozatosan képessé válnak arra, hogy megfelelő módon tanuljanak és aktív szerepet vállaljanak a tanítás alakításában is (Revuluri 2021).

A leggyakoribb támogatási területek a pszichológiai tanácsadás, a kulcsképessegek (pl. időgazdálkodás) fejlesztése, a tanulási képességek javítása, különböző tanulási módszerek, technikák fejlesztése, a tanulási nehézséggel küzdők támogatása. Emellett az írásbeli vagy tantárgyi korrepetálást, tutorprogramokat, egymást támogató tanuló és munkacsoportokat is működtetnek, és megjelentek olyan, a részvételt ösztönző, bevonó kezdeményezések, mint a klubok, szakkollégiumok, öntevékeny csoportok alakítása és működésük segítése. Sok helyen tesznek hozzáférhetővé digitális tananyagokat, oktatócsomagokat, technológiai támogatásokat nyújtanak, vagy online eszközök-höz biztosítanak hozzáférést. Az is gyakori, hogy a hallgatói támogatások magukban foglalják bizonyos hallgatói csoportok, például a fogyatékkal élők vagy a nemzetközi hallgatók integrációját, támogatását (Revuluri 2021).

A tanulást támogató központokban dolgozó szakemberek jól ismerik a tanulási szokásokat és a jellemző nehézségeket, amelyek révén jobban megismerhetők a hallgatók tanulási folyamatai. Így e szakemberek hatékonyan segíthetik az oktatókat a megfelelő tanítási módszerek kialakításában, valamint a különböző stratégiáknak és eszközöknek a tanításba leginkább megfelelő módon történő beépítésében. A központok működése e koncentrált tudásfelhalmozáson túl – különösen a nagylétszámú intézményekben – azért is jó megoldás, mivel a nagy intézmények gyakran a hallgatókra támaszkodnak a szükséges támogatási igény felkutatásában és a hallgatók sokszor csak egymástól értesülnek a támogató lehetőségekről. Egy központi szervezeti egység jobb láthatóságot és elérhetőséget képes biztosítani.

A támogató központok és szakemberek mellett az oktatók is nyújtanak közvetlen tanácsadást, támogatást a hallgatóknak, még ha ez sok esetben nincs is formalizálva. Így a mentorálás, a konzultációk során, vagy személyes kapcsolatok keretében segítik a tanulási célok kialakítását, serkentik a tanulási ambíciókat, bátorítják a hallgatói életpálya elképzelések megvalósítását, ösztönzik a mobilitási terveket stb. Ezen támogató tevékenységekben való részvételt érdemes tudatosítani az oktatókban és segíteni őket még jobbra válni benne.



## 13.4 Összefoglalás

Látható, hogy az itt tárgyalt intézményi működési részterületek egymásba fonódnak és erős kölcsönhatásban alakítják a felsőoktatási intézmények képzési és oktatási stratégiájának megvalósulását. A képzési portfólió tudatos tervezése és menedzsmentje, az egyes képzési programok megtervezése és bevezetése hatással van a tanulás-tanítás folyamatainak megszervezési lehetőségeire, miközben a tanulóval kapcsolatos intézményi felfogás és koncepció visszahat a képzések kialakítására és a képzési portfólió összetételére. A felsőoktatásban is egyre inkább terjedő tanuló központú megközelítés és az ehhez szükséges új tanulásszervezési formák és tanítási módszerek, technikák elősegítik a hallgatók bevonódását, a tanulási eredmények elérését és a hallgatók foglalkoztathatóságának növelését, végső soron a tanítás és tanulás minőségének javulását. A felmerülő kérdések, különösen a tanulás természetének figyelembe vétele, a tanítási módszerek fejlesztése, és a képzések ezekre tekintettel történő kialakítása egyaránt arra készíti az intézményeket, hogy újragondolják álláspontjukat, átalakítsák szokásos eljárásaikat és tudatos tervezési és fejlesztési folyamatokat alakítsanak ki mindhárom részterületen. Mindennek előfeltétele, egyszerűsített követelménye is az akadémiai kultúra átalakulása.

Nem elszigetelt vagy távoli jelenségről van szó, amit az is jelez, hogy ez elmúlt néhány évben 12 európai országban folyt olyan felsőoktatáspolitikai reform, amely a tanulás és a tanítás területét jelentősen érintette (Gaebel – Zhang 2024). Az egyetemeken tehát közösen részesei a képzések és a tanítás, tanulás világának átalakulásában, átalakításában. A helyben leginkább megfelelő megoldások megtalálását és kialakítását nagymértékben segítheti a más intézményekben összegyűlt tapasztalatok, gyakorlatok, nehézségek összegyűjtése, értelmezése, amelyhez a nemzetközi partnerségi kapcsolatok aktivizálása és az együttműködések kiterjesztése a képzésfejlesztés, tanulásszervezés területeire is. További jelentős támogatást jelenthet a saját intézményi gyakorlat való feltárása, a bevezetett megoldások követése, és az így nyert tudások belső megosztása, közös értelmezése is. Az e területeken megjelenő és felhalmozódó tudás nagymértékben segítheti a képzési tevékenységek korszerűsödését és a tanítás, tanulás minőségének további javulását, amely magával vonja az intézmény vonzerejének növekedését.

## 13.5 Fejlesztési útmutatók, segédletek, portálok

KKK átalakítás - Képzési és kimeneti követelmények a magyar felsőoktatásban. A 2016-os KKK átalakítás támogató szakmai háttéranyagok.

Magyar Rektori Konferencia KKK-átalakítást támogató oldala: <http://archive.mrk.hu/kkk-atalakitas/>

Az Oktatási Hivatal képesítési keretrendszerekről szóló oldala: <https://www.magyarkepeses.hu/dokumentumok>

A világszerte ismert Center for Curriculum Redesign (CCR) honlapja: <https://curriculumredesign.org/>

Az angliai AdvanceHE szervezet felsőoktatási tanulást, tanítás fejlesztést támogató oldala: <https://www.advance-he.ac.uk/guidance/teaching-and-learning>

Az Ulster Egyetem tanulástámogató oldala: <https://www.ulster.ac.uk/learningenhancement>

## 13.6 Hivatkozások

Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R. (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, San Francisco.

Aczél, P. – Chrappán, M. – Derényi, A. – Falus, I. – Halász, G. – Jancsák, Cs. – Kis-Tóth, L. – Szabó, É. – Szabó-Tóth, K. – Székely, M. – Ujj, D (2020) *A kompetenciamérés értelmezési keretei*. Oktatási Hivatal, Budapest; [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatas/projektek/Kompetenciameres\\_eredmenyek/EFOP345\\_KOMPETENCIAMERES\\_Ertelmezési\\_keretek.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatas/projektek/Kompetenciameres_eredmenyek/EFOP345_KOMPETENCIAMERES_Ertelmezési_keretek.pdf)

Bajzáth, A. – Pálvölgyi, K. (2016) A tanulási eredmények alkalmazása a tanulási folyamat megtervezésében. In: Derényi, A. – Simon, M. (szerk.) *Tanulásszervezés, -elismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az európai kreditrendszer alkalmazásához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp. 23-36. <http://ofi.hu/kiadvany/tanulasszervezes-tudaselismeres-es-atjarhatosag-felsooktatasban>

Bajzáth, A. – Kálmán, O. – Rapos, N. (2017) A képzési program fejlesztése. In: Lukács, I. – Derényi, A. (szerk.) *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Oktatási Hivatal, Budapest, pp. 41-84.; [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi\\_kezikonyv2017ISBN\\_teljes\\_webre.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf)

- Barcza, D. – Derényi, A. – Halasi, R. M. – Juhász, Á. – Kopek, G. – Kovács D. (2015) *MOME Laboratory Kreatív Innovációs Tudáspark*. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest; <https://campus.mome.hu/wp-content/uploads/2015/04/IIP.pdf>
- Biggs, J. (1999) What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75.
- Biggs, J. – Tang, C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press, Buckingham (3rd ed).
- Bjork, D. R. (1994) Memory and metamemory: Considerations in the training of human beings. In: Metcalfe J. – Shimamura A.P. (eds) *Metacognition: Knowing about Knowing*. MIT Press, Cambridge, MA, pp. 185–205.
- Bjørnåvold, J. (2019) The Role of Learning Outcomes In Governing and Reforming Education and Training: Reflections on Strengths and Limitations. In: *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019 Volume I: Thematic chapters*. Cedefop, ETF, UNESCO & Unesco Institute for Lifelong Learning, pp. 34-44. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2224-0>
- Bodnár, É. (2024) A módszertani központok szerepe a hazai felsőoktatásban: igény vagy kényszer. *Educatio* 33(2), 210–221., DOI: 10.1556/2063.33.2024.2.9
- Costa, M. J., – Peterbauer, H. (2024, eds) *Development and strategic benefits of learning and teaching centres. Thematic Peer Group Report. Learning & Teaching Paper #23*. European University Association, Brussels; <https://eua.eu/publications/reports/developmentand-strategic-benefits-of-learning-and-teaching-centres>
- Dakovic, G. – Zhang, T. (2021) Student-Centered Learning from a European Policy and Practice Perspective. In: Hoidn, S. – Klemenčič, M. (eds) *Routledge Handbook on Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*, Routledge, pp. 562-580.
- Derényi, A. (2010a) A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. In: *Educatio* 19(3), 361-368.; <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalom/1986>
- Derényi, A. (2010b) Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képesítési Keretrendszerrel. In: *Felsőoktatási Műhely 2010*(1), 47-62.; [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasisimuhely/FeMu/2010\\_1/Femu\\_2010\\_1\\_47-62.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimuhely/FeMu/2010_1/Femu_2010_1_47-62.pdf)
- Derényi, A. (2016, szerk.) A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest;

- <http://ofi.hu/kiadvany/felsooktatas-minosegbiztositasi-horizontja-megujitott-europai-standardok-es-iranyelvek>
- Derényi, A. (2023) A tanulási eredményekre irányuló értékelési módszerek és eszközök a felsőoktatásban. In: Derényi, A. – Kovács, Zs. – Magócs, É. – Sediviné Balassa I. (szerk.) *A tanulási eredményekre irányuló értékelési módszerek és eszközök az oktatásban Esetgyűjtemény*. Oktatási Hivatal, Budapest, pp. 153-202.; [https://www.magyarkepesites.hu/pub\\_bin/A\\_tanulasi\\_eredmenyekre\\_iranyulo\\_ertekelesi\\_modszerek\\_es\\_eszkozok\\_az\\_oktatasban.pdf](https://www.magyarkepesites.hu/pub_bin/A_tanulasi_eredmenyekre_iranyulo_ertekelesi_modszerek_es_eszkozok_az_oktatasban.pdf)
- Derényi, A. (2024) A képesítési keretrendszerek hatása a felsőoktatásra. In: *Educatio* 33(2), 153–165; DOI: 10.1556/2063.33.2024.2.5; <https://akjournals.com/downloadpdf/view/journals/2063/33/2/article-p153.pdf>
- Derényi, A. – Tóth, É. (2011) *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest; <http://mek.oszk.hu/12900/12987/12987.pdf>
- Derényi, A. – Vámos, Á. (2015) *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye*. Oktatási Hivatal, Budapest; [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop413/eredmenyek/kimeneti\\_leirasok.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kimeneti_leirasok.pdf)
- Derényi, A. – Simon, M. (2016) *Tanulásszervezés, -elismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az európai kreditrendszer alkalmazásához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest; <http://ofi.hu/kiadvany/tanulasszervezes-tudaselismeres-es-atjarhatosag-felsooktatasban>
- Doyle, T.J. – Doyle, B.M. (2021) Learning and teaching in harmony with the brain: insights from neuroscience, biology, cognitive science and psychology. In: Hoidn, S. – Klemenčič, M. (eds) *Routledge Handbook on Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*, Routledge, pp. 75-91.
- Dublin Descriptors (2004) *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group*. Dublin, 18 October 2004.; [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_24496811\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf)
- ESF (2015) Standing Committee for the Social Sciences: *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education. Science Position Paper*; European Science Forum, Strasbourg; [http://archives.esf.org/fileadmin/Public\\_documents/Publications/professionalisation\\_academics.pdf](http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf)
- EU Tanácsa (2017) *A Tanács ajánlása (2017. május 22.) az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének*

- létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről (2017/C 189/03); [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)
- EU Tanácsa (2023) A Tanács ajánlása (16 June 2022) az egész életen át tartó tanulást és a foglalkoztathatóságot célzó mikrotanúsítványokra vonatkozó európai megközelítésről (2022/C 243/02); [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- Finkelstein, A. – Winer, L. (2021) Active learning anywhere: a principled-based approach to designing learning spaces In: Hoidn, S. – Klemenčič, M. (eds) *Routledge Handbook on Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*, Routledge, pp. 327 – 344.
- Gaebel, M. – Zhang, T. (2018) *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association, Brussels.
- Gaebel, M. – Zhang, T. (2024) *Trends 2024. European higher education institutions in times of transition*. European University Association, Brussels.
- Gibbs, G. – Simpson, S. (2004) Conditions under which assessment supports student learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1(5), 3-31; <http://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/3609>
- Halász, G. (2012a) Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio* 21(3), 401-422.
- Halász G. (2012b): A tanulás minősége a felsőoktatásban. In: Németh András (szerk.) *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*. ELTE Eotvos Kiado, Budapest, pp. 105-115.
- Harris, K. L. (2009) *International trends in establishing the standards of academic achievement in higher education. An independent report and analysis*. Prepared for the Australian Universities Quality Agency.
- Henard, F. (2010) *Learning our lesson. Review of quality teaching in higher education*. OECD IMHE, Paris.
- Hoidn, S. (2017) *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms*. Palgrave Macmillan, New York.
- Hoidn, S. – Klemenčič, M. (2021) Introduction and overview. In: Hoidn, S. – Klemenčič, M. (eds) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge, pp. 1-14.
- Hoidn, S. – Reusser, K. (2021) Foundations of student-centered learning and teaching. In: Hoidn, S. – Klemenčič, M. (eds) *The*

- Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge, pp. 17-46.
- Inamorato dos Santos, A. – Gaušas, S. – Mackevičiūtė, R. – Jotautyte, A. – Martinaitis, Ž. (2019) *Innovating Professional Development in Higher Education: Case Studies*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Klemenčič, M. – Pupinis, M. – Kirdulytė, G. (2020) *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education. NESET report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Doi: 10.2766/67668.
- Kopp, E. (2013) Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely* 7(2), 39-56.; [https://epa.oszk.hu/04600/04613/00024/pdf/EPA04613\\_felsooktatasi\\_muhely\\_2013\\_02\\_039-056.pdf](https://epa.oszk.hu/04600/04613/00024/pdf/EPA04613_felsooktatasi_muhely_2013_02_039-056.pdf)
- Leegwater, M. (2015) *Joint Quality Initiative -the origin of the Dublin Descriptors -short history.*; <https://www.scribd.com/document/441182837/Joint-Quality-Initiative-the-origin-of-the-Dublin-descriptors-short-history-pdf>
- Lukács, I. – Derényi, A. (2017) *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Oktatási Hivatal, Budapest; [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi\\_kezikonyv2017ISBN\\_teljes\\_webre.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf)
- Nahalka, I. (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- O'Neill, G. – McMahon, T. (2005) Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? In: O'Neill, G. – Moore, S. – McMullin, B. (eds) *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin City University, Dublin, pp. 27-36.
- OECD (2024) *Insights from Skills Strategies in the European Union: Lessons Learnt for Developing and Implementing Effective Skills Policies*, OECD Skills Studies. OECD Publishing, Paris; <https://doi.org/10.1787/obf9e78e-en>.
- Revuluri, S. (2021) Student-centered learning and instruction – lessons from academic support. In: Hoidn, S. – Klemenčič, M. (eds) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge, pp. 414-423.
- Tremblay, K. – Lalancette, D. – Roseveare, D. (2012) *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Volume 1*. OECD Publishing, Paris; [https://one.oecd.org/document/EDU/IMHE/AHELO/GNE\(2013\)1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/IMHE/AHELO/GNE(2013)1/en/pdf)
- Vámos, Á. – Lukács I. (2012) Egy alapszak implementációs folyamata, elemzése, megújítása. In: Vámos, Á. – Lénárd, S. (szerk.) *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai*

- folyamatában – A BaBe-projekt (2006–2011). Eötvös Kiadó, Budapest, pp. 269-298.
- 13.7 További olvasnivalók
- Bencéné Fekete, A. – Schlichter Takács, A. (2022, szerk.) *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára*. MATE Press, Gödöllő.
- Biggs, J. – Tang, C. (2011) *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill International.
- Blumberg, P. – Weimer, M. (2009) *Developing Learner-Centered Teaching. A Practical Guide For Faculty*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bodnár É. – Csillik, O. – Daruka, M. – Sass, J. (2017) *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- ETF (2022) Útmutató mikrotanúsítványok tervezéséhez, kibocsátásához és elismeréséhez. European Training Foundation; [magyarul: Oktatási Hivatal, Budapest]; [https://www.magyarkepeses.hu/pub\\_bin/Utmutato\\_a\\_mikrotanusitvanyok\\_tervezesehez\\_kibocsatasahoz\\_es\\_elismeresehez.pdf](https://www.magyarkepeses.hu/pub_bin/Utmutato_a_mikrotanusitvanyok_tervezesehez_kibocsatasahoz_es_elismeresehez.pdf)
- Derényi, A (2006) Tanulási eredmények kidolgozása és használata. Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és Gazdaság*, 2. sz., 183–202.
- Falus, I. (2006) A kompetencia fogalma es a kompetencia alapú képzés tervezese. *Társadalom és Gazdaság*, 2. sz., 173–182.
- Fisher A. – Halász G. (2009) *Tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Tempus Közalapítvány, Budapest; <https://mek.oszk.hu/19700/19799/19799.pdf>
- Fullan, M. (1993/2008) *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gonzalez, J. – Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe Final Report Phase 1*. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf)
- Gonzalez, J. – Wagenaar, R. (2005) *Tuning Educational Structures in Europe Final Report Phase 2*. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII\\_Final-Report\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf)
- Hoidn, S. – Klemenčič, M. (eds) *Routledge Handbook on Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*, Routledge.
- Hrubos, I. – Kozma, T. (2024) Felsőoktatási pedagógia. Az *Educatio* folyóirat tematikus száma. *Educatio* 33(2), Akadémiai Kiadó, Budapest; <https://akjournals.com/view/journals/2063/33/2/2063.33.issue-2.xml>
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató*. University College Cork, Cork; <https://docplayer.hu/1970817-Tanulasi-eredmenyek-megfogalmazasa-es-azok-hasznalata-gyakorlati-utmutato.html>



- Kiss, P. (2013, szerk.) A tanulás támogatása. A Felsőoktatási Műhely folyóirat tematikus száma. *Felsőoktatási Műhely* 7(2); [https://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/folyoirataink/periodika/2013/2013\\_2\\_szam](https://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/folyoirataink/periodika/2013/2013_2_szam)
- Kövecsesné Gósi, V. – Lőrincz, I. – Makkos, A. – Bognár, A. (2023, szerk.) *Felsőoktatás-pedagógia a gyakorlatban*. Módszertani kézikönyv. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- MacNeill, S. – Beetham, H. (2022) *Approaches to curriculum and learning design across UK higher education*. JISC; <https://www.jisc.ac.uk/reports/approaches-to-curriculum-and-learning-design-across-uk-higher-education>
- MRK (2019) *A Magyar Rektori Konferencia elismerési munkacsoportja által elvégzett munka eredményei. Összegzés és Ajánlások*. Magyar Rektori Konferencia, Budapest; [http://archive.mrk.hu/wp-content/uploads/2019/05/Jelentes\\_final\\_20190524.pdf](http://archive.mrk.hu/wp-content/uploads/2019/05/Jelentes_final_20190524.pdf)
- Rajj, K. (2013): Learning by Developing in Higher Education. *Neveléstudomány*, 1(2). 6–21.; <https://ojs.elte.hu/nevelstudomany/article/view/5326/4304>
- Szlamka, E. (2023) Új trendek a tanúsításban: a mikrotanúsítványok. Új munkaügyi szemle 4(1), 62-76.; [https://real.mtak.hu/158490/1/Szlamka\\_02\\_08.pdf](https://real.mtak.hu/158490/1/Szlamka_02_08.pdf)
- Tolnai, Á (2024a) *Kompetencia – minőség A felsőoktatás fejlesztési eredményeiről közérthetően*. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, Budapest; [https://www.mab.hu/wp-content/uploads/Kompetencia-min%C5%91s%C3%A9g\\_2024-04-30\\_DOI\\_ISBN.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/Kompetencia-min%C5%91s%C3%A9g_2024-04-30_DOI_ISBN.pdf)
- Tolnai, Á. (2024b) *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja*. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, Budapest; <https://www.mab.hu/wp-content/uploads/1.Projektz%C3%A1r%C3%B3-tanulm%C3%A1ny%C3%B6tet.pdf>
- Tót, É. (2017) *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára*. Oktatási Hivatal, Budapest; [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek\\_HE.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf)
- Vámos, Á. (2011) *Tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest; <https://mek.oszk.hu/19800/19800/19800.pdf>
- Vámos, Á. – Kopp, E. (2015, szerk.) *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban – kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. Oktatási Hivatal, Budapest; [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop413/eredmenyek/T413\\_A\\_tanulas\\_tamogatasanak\\_uj\\_megkozelitesei\\_es\\_eszkozei.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_es_eszkozei.pdf)
- Vámos, Á. – Lénárd, S. (2012, szerk.) *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – A BaBe-projekt (2006–2011)*. Eötvös Kiadó, Budapest



## Kivonat az Európai Képesítési Keretenszorból (EKKR)

(A felsőoktatás alap-, mester- és doktori képzései által kiadott képesítésekre is vonatkozó 6., 7. és 8. szintek kimeneti leírásai három deskriptor mentén.)

		TUDÁS	KÉPESÉSEK	TOVÁBBI KOMPETENCIÁK
Mindegyik szintet egy-egy jellemzőcsoport határoz meg, amely az adott szintű képesítésekre vonatkozó tanulási eredményeket jelzi valamennyi képesítési rendszerben.		Az EKKR a tudást elméleti és/vagy tárgyi (faktuális) szempontból írja le.	Az EKKR a készségeket kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség valamint módszerek, anyagok, eszközök és műszerek használata) szempontból írja le.	Az EKKR a kompetenciát a felelősség és az autonómia szempontjából írja le.
8. szint	A 8. szintre vonatkozó tanulási eredmények:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a tudás jelenlegi határait feszegető ismeretek valamely munka- vagy tanulmányi területen és a területek kapcsolódásainál</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a kutatás és/vagy az innováció kritikus problémáinak megoldásához, valamint a létező tudás vagy szakmai gyakorlat kiterjesztéséhez és újradefiniálásához szükséges legmagasabb szintű és legspecializáltabb készségek és technikák, többek között a szintetizálás és az értékelés képessége</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a munka- vagy tanulmányi kontextus – beleértve a kutatást – élvonalában új elképzelések vagy folyamatok kifejlesztésénél mutatott kiemelkedő tekintély, innovációs képesség, autonómia, tudományos és szakmai feddhetetlenség és folyamatos elkötelezettség</li> </ul>
7. szint	A 7. szintre vonatkozó tanulási eredmények:	<ul style="list-style-type: none"> <li>kiemelten szakosodott tudás, részben valamely munka- vagy tanulmányi terület legfrissebb fejleményeinek ismeretével, amely eredeti megközelítések és/vagy kutatások alapjául szolgálhat</li> <li>kritikus tudatosság a tudáshoz kapcsolódó kérdésekben valamely munka- vagy tanulmányi területen, valamint különböző területek kapcsolódásainál</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a kutatásban és/vagy az innovációban új tudás és eljárások kifejlesztéséhez, valamint a különböző területekhez tartozó tudás integrálásához szükséges, szakosodott problémamegoldási készségek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>összetett, előre nem látható és új stratégiai megközelítéseket igénylő munkavagy tanulási kontextusok vezetése és átalakítása</li> <li>felelősség vállalása a csoport szakmai tudásához vagy gyakorlatához való hozzájárulásért és/vagy stratégiai teljesítményének értékeléséért</li> </ul>
6. szint	A 6. szintre vonatkozó tanulási eredmények:	<ul style="list-style-type: none"> <li>valamely munka- vagy tanulmányi terület magas szintű ismerete, elméletek és elvek kritikai megértésével</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>szakmai magabiztosságot és az innovációt bizonyító magas szintű készségek, amelyek egy specializálódott munkavagy tanulmányi területen összetett és előre nem látható problémák megoldásához szükségesek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>összetett technikai vagy szakmai tevékenységek vagy projektek vezetése,</li> <li>felelősség vállalása a döntéshozatalért előre nem látható munka- vagy tanulmányi helyzetekben</li> <li>felelősség vállalása egyének vagy csoportok szakmai fejlődésének irányításáért</li> </ul>



# 14. SZELLEMITULAJDON- MENEDZSMENT

GÖRÖG MÁRTA

A fejezet általános áttekintést kíván nyújtani a felsőoktatási intézményekben létrejövő tudásvagyon jogi megítélése, jogi kategóriái vonatkozásában. Ennek keretében megjeleníti a szerzői jog, az iparjogvédelmi oltalmi tárgyak, mint találmány, használati minta, formatervezési minta, védjegy, valamint az üzleti titok, know-how általános jogi jellemző jegyeit. Külön kitér a munkaviszonyban, munkaviszony jellegű jogviszonyban létrejövő szellemi alkotás jogi értékelésére, a jogosulti pozíciók és az azokhoz kapcsolódó jogosultságok meghatározására. A felsőoktatási intézmények releváns aktorai és szereplői a hasznosítható tudás létrejöttének, így a fejezet külön részben foglalkozik az egyes intézmények között megvalósuló anyagátadási szerződés, a szellemi alkotás létrejöttét támogató kutatási szerződés, a létrejött szellemi tulajdon hasznosítási jogi eszközöként értelmezett licenciaszerződés lényegi kritériumainak vizsgálatára.

## 14.1. A felsőoktatási intézményben létrejövő tudásvagyon jelentősége

Az elmúlt évtizedekben egy alapvető paradigmaváltás figyelhető meg. A szemléletbeli felfogás változásának lényege alapvetően abban rejlik, hogy a tudomány általában, illetve annak eredményei közvetlenül gazdasági, társadalmi problémák megoldásához, illetve üzleti hasznosításhoz vezessenek. Az innováció, a technológia, a tudás, valamint ezzel összefüggésben a képzés szerepe és értéke egyre inkább megnőtt, amely újabb kihívások elé állította / állítja a felsőoktatási intézményeket. A felsőoktatási intézmények tudásalapú gazdaságban betöltött hagyományos szerepe mellett – ahol az egyetem a kibocsátott diplomák révén oktatási potenciáljával járul hozzá a tudásbővítéshez – a paradigmaváltás eredményeként hangsúlyos szerepet kapnak a tudásalapú gazdaság szereplői közötti interakciók, ahol is az egyetem hasznosítható tudást hoz létre. Mindemelllett a regionális gazdaságfejlesztésben a régiók kitüntetett szereppel bírnak. A harmadik generációs egyetemi funkciók az ún. tudásalkalmazó régiókban kez-

denek el működni, ahol már megjelennek a kutatások ipari felhasználói, és működik a technológiatranszfer. A tudásteremtő régiókban már az innovációs eredmények létrehozatala áll fókuszban. Az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszögben történő akadémiai-ipari együttműködések iránt megnövekedett az igény. Mindez szükségessé teszi az állami szereplők, az akadémiai kutatóintézetek, a startupok és a kockázati tőkebefektetők közötti szorosabb és célorientált együttműködést, amelynek eredményeként – többek között – új iparágak jöhetnek létre.

A tudástranszfer eszközeinek hagyományos típusai mint például horizontális/vertikális, direkt/indirekt, kínálatorientált/keresletorientált, nemzeti/nemzetközi, aktív/passzív transzfer mellett a felsőoktatási intézmények részvételével zajló transzfer speciális eszközökkel bír. Ide tartozik

- a klasszikus személyi transzfer (egyetemi oktatás),
- továbbképzések,
- kutatási szolgáltatások/aktivitások,
- kutatási eredmények gazdasági hasznosítása (licenciaszerződések útján). Mindemellett a tudástranszfer további eszközeiként értelmezhetőek
- a konferenciák,
- szakvéleményadások,
- publikációk,
- informális találkozók.

A vállalkozó egyetemmé váláshoz, a tudásteremtő régióban betöltendő szerepkörhöz, szükséges a jogi szabályozási környezet alapelemeinek ismerete, amely ugyanakkor nem váltja ki az ügyvédek, szabadalmi ügyvivők, szakértők szaktudásának szükségességét.

## **14.2. Szellemi alkotás, szellemi tulajdon**

Az intellektuális alkotó jogosultsága hasonló a tulajdonos tulajdonjogához. Az alkotó részére kizárólagosságot biztosít: abban a körben, amelyben a jogszabályok az alkotó jogát elismerik, így – többek között – az alkotást kizárólag az alkotó engedélyével lehet bármilyen módon felhasználni, hasznosítani harmadik személy az alkotó kizárólagos jogosultságát köteles tiszteletben tartani, és köteles annak megsértésétől tartózkodni.

Az intellektuális alkotótevékenység eredményei – legyen az egy szerzői mű, egy találmány, egy használati minta – összefoglaló szak kifejezés kettős fedelű és kettős természetű. A Polgári Törvénykönyv-

ről szóló 1959. évi IV. tv. még szellemi alkotások joga átölelő kifejezéssel illette (86–87. §), ugyanakkor a nemzetközi szakirodalomban, vagy magának az oltalmat adó és lajstromozó hatóságnak az elnevezésében (Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala) is a szellemi tulajdon kifejezés jelent meg. Az előbbi a hangsúlyt az intellektuális alkotó folyamatra, az alkotóra, utóbbi az alkotás eredményére, annak is a forgalomban való részvételt, a felhasználást, hasznosítást, átruházást biztosító vagyoni jellegére helyezi. A szellemi alkotómunka eredményeire vonatkozó speciális és részletes szabályok önálló jogszabályokban jelennek meg, ugyanakkor ún. mögöttes szabályként – vagyis akkor, ha és amennyiben a speciális jogszabályok nem tartalmazzák az adott kérdésre külön szabályozást – a jelenleg hatályos Polgári Törvénykönyv (2013. évi V. tv., Ptk.) rendelkezéseit kell megfelelően alkalmazni. A Ptk. megalkotásakor a kodifikátorok nem az átölelő szakkifejezést, hanem a két nagy részterület – Szerzői jog és iparjogvédelem – megnevezését adták a generális szabályokat tartalmazó törvénykönyvi résznek (Ptk. Második Könyv, Negyedik Rész, Szerzői jog és Iparjogvédelem).

A szellemi alkotótevékenység eredményeire vonatkozó speciális rendelkezéseket az alábbi jogszabályok tartalmazzák, egyben meg is határozva a szellemi alkotások egyes kategóriáit:

- a szerzői jogról szóló 1999. évi LXXVI. törvény,
- a találmányok szabadalmi oltalmáról szóló 1995. évi XXXIII. törvény,
- a formatervezési minták oltalmáról szóló 2001. évi XLVIII. törvény,
- a használati minta oltalmáról szóló 1991. évi XXXVIII. törvény,
- a mikroelektronikai félvezető termékek topográfiajának oltalmáról szóló 1991. évi XXXIX. törvény,
- a védjegyek és földrajzi árujelzők oltalmáról szóló 1997. évi XI. törvény és
- az üzleti titokról szóló 2018. évi LIV. törvény.

A tudományos kutatásról, fejlesztésről és innovációról szóló 2014. évi LXXVI. tv. (Inno. tv.) alkalmazásában a szellemi alkotás maga az intellektuális alkotás, a műszaki megoldás, amely alkalmas arra, hogy szabadalom, használati mintaoltalom, növényfajta-oltalom, formatervezési mintaoltalom, topográfiaoltalom tárgyát képezze, vagy amely szerzői jogi védelem alatt áll, ideértve az üzleti titkot is. A szellemi tulajdon pedig a szellemi alkotások kapcsán biztosított védelmi és jogi oltalom.

A fejezet továbbiakban a felsőoktatási intézményekben leggyakrabban előforduló szellemi alkotások alapvető jellemző jegyeit tárja fel.

### 14.3. Szerzői jog és szerzői jogi védelem

**A szerzői jogi védelem, a szerzői mű fogalma, a védelem pozitív feltételei**

A szerzői mű megszületésének pillanatától automatikusan szerzői jogi védelem alá tartozik, az abszolút védelemhez, a kizárólagos jogosultság létrejöttéhez nincs szükség sem bejelentésre, sem lajstromoztatásra. A szerzői jogról szóló 1999. évi LXXVI. törvény (Szjt.) alapján a szerzői műi minőség megállapításához két pozitív feltétel egyidejű megvalósulása szükséges:

- Az első feltétel szerint a szerzői műnek az irodalom, a tudomány, vagy a művészet területére kell esnie
- A második pozitív feltétel szerint az alkotásnak, mint a szellemi alkotótevékenység eredményének, egyéni, eredeti jelleggel kell bírnia.

A szerzőnek kizárólagos jogot biztosító szerzői jogi védelem az irodalom, tudomány és művészet alkotását illeti meg (első pozitív feltétel). A szerzői jogi védelem nem függ mennyiségi, minőségi, esztétikai jellemzőktől, illetve az alkotás színvonalára vonatkozó értékítélettől sem [Szjt. 1.§ (3) bekezdés]. Szerzői jogi védelem alatt áll más szerző művének az átdolgozása, ha annak szintén egyéni és eredeti jellege van, feltéve, hogy az eredeti mű szerzője az átdolgozáshoz hozzájárult. Az átdolgozás szabályai vonatkoznak az ún. feldolgozásra vagy fordításra is, feltéve, hogy ezek eredményeként új mű jön létre. A szerzői joghoz kapcsolódó ún. szomszédos jogi teljesítmények is védelmet élveznek, ilyenek a zenészek, színészek előadásai, a hangfelvételek és a rádió- és televízió-szervezetek műsorai is.

#### **SZERZŐI JOGI VÉDELEMBEN RÉSZESÜLŐ ALKOTÁSOK**

Az Szjt alapján szerzői jogi védelemben részesülő alkotásnak minősül különösen:

- a) az irodalmi (pl. szépirodalmi, szakirodalmi, tudományos, publicisztikai) mű,
- b) a nyilvánosan tartott beszéd,
- c) a számítógépi programalkotás és a hozzá tartozó dokumentáció (szoftver) akár forráskódban, akár tárgykódban vagy bármilyen más formában rögzített minden fajtája, ideértve a felhasználói programot és az operációs rendszert is,
- d) a színmű, a zenés színmű, a táncjáték és a némajáték,
- e) a zenemű, szöveggel vagy anélkül,
- f) a rádió- és a televíziójáték,
- g) a filmalkotás és más audiovizuális mű (a továbbiakban együtt: filmalkotás),
- h) a rajzolás, festés, szobrászat, metszés, könyvmás útján vagy más hasonló módon létrehozott alkotás és annak terve,

- i) a fotóművészeti alkotás,
- j) a térképmű és más térképészeti alkotás,
- k) az építészeti alkotás és annak terve, valamint az épületegyüttes, illetve a városépítészeti együttes terve,
- l) a műszaki létesítmény terve,
- m) az iparművészeti alkotás és annak terve,
- n) a jelmez, a díszlet és azok terve,
- o) az ipari tervezőművészeti alkotás.
- p) a gyűjteményes műnek minősülő adatbázis [Szjt. 1.§ (2) bekezdés].

A szerzői jogi védelmet az alkotásnak a szerző szellemi tevékenységéből fakadó egyéni, eredeti jellege alapozza meg (második pozitív feltétel). A szellemi tevékenység feltételezi a szerző és műve közötti kapcsolat meglétét. Szellemi tevékenység, szellemi alkotótevékenység csakis emberhez kapcsolódhat – a szerzői mű csakis emberi alkotás lehet [Szjt. 4. § (1) bekezdés]. Az egyéni jelleg akkor áll fenn, ha a lehetőségek többféle kifejezőmódot engednek, és a szerző ezek közül választva egyéni módon, eredeti kifejezőmóddal hozza létre alkotását. Az eredetiség kritériuma minimálisan azt jelenti, hogy a mű a szerző alkotása, nem más mű szolgai másolása.

Az Szjt. megjelöl néhány olyan művet, amely nem részesül védelemben vagy azért, mert nem állapítható meg egyértelműen a szerzői műi minőség, a szerző személye, vagy hiányzik az egyéni jelleg, vagy pedig másféle jogi védelem alatt áll. Így az Szjt. kizárja a szerzői jogi védelemből a műbe foglalt ötletet, elvet, elgondolást, eljárást, működési módszert vagy matematikai műveletet. Nem tartoznak az Szjt. védelme alá, nem minősülnek szerzői műnek, s így a szerzői mű védelmével kapcsolatos szabályok nem alkalmazandóak az alábbi körben:

- jogszabályok,
- közjogi szervezetszabályozó eszközök,
- a bírósági vagy hatósági határozatok,
- a hatósági vagy más hivatalos közlemények és ügyiratok,
- valamint más hasonló rendelkezések
- sajtótermékek közleményeinek alapjául szolgáló tények,
- napi hírek,
- folklór kifejeződései.

Ez azonban nem érinti a népművészeti ihletésű, egyéni, eredeti jellegű mű szerzőjét megillető szerzői jogi védelmet [Szjt. 1.§ (4) – (7) bekezdés].

A szerzői jogban alapelv, hogy a szerzői jogok eredeti jogosultja csak a művet megalkotó természetes személy, ember lehet. Ember-től különböző jogalany (szervezet) csak meghatározott, kivételes ese-

**A szerzői jogi  
védelem  
negatív  
feltételei**

**A szerző**

tekben és csak származékos módon válhat a szerzői vagyoni jogok jogosultjává, így például akkor, ha munkaszerződés útján megszerzi a vagyoni jogokat a természetes személy alkotótól, de ekkor sem válik az alkotót megillető személyhez fűződő jogok alanyává, a teljes szerzői jog nem kerülhet hozzá. Szerzőnek minősül az eredeti mű átdolgozása során az átdolgozást végző természetes személy is.

#### **A szerző személyéhez fűződő jogok**

A szerzőt a szerzői mű megalkotásától kezdve illetik meg a szerzői jogok. A szerzői jogok két nagy jogosultságegyüttest foglalnak magukba: a) személyhez fűződő és a b) vagyoni jogokat.

A szerző személyhez fűződő jogai:

- a) a mű nyilvánosságra hozatalának joga, ideértve a visszavonás jogát;
- b) a névjog, vagyis a név feltüntetéséhez való jog, és ehhez kapcsolódóan jog a szerzőség elismerésére, továbbá
- c) a mű egységének, integritásának védelméhez fűződő jog.

A szerző személyhez fűződő jogai elválaszthatatlanok személyétől, azokat nem lehet átruházni, a szerző nem mondhat le róluk, de arról pl. dönthet, hogy a nevét ne tüntessék fel [Sztj. 9.§ (1)(2) bekezdés, 10–13.§].

#### **A szerző vagyoni jogai**

A szerző vagyoni jogai:

A szerzőnek kizárólagos joga van arra, hogy

- a) művét felhasználja, és hogy
- b) a mű bármilyen felhasználását másoknak megengedje, másnak a felhasználásra engedélyt adjon.

A vagyoni jogokról ugyancsak nem lehet lemondani. A vagyoni jogok főszabály szerint nem ruházhatók át és másként sem szállhatnak át. A főszabály alóli kivétel közé tartozóan – többek között – a vagyoni jogok örökölhetőek, halál esetére rendelkezni lehet róluk [Sztj. 9.§ (3) (4) bekezdés].

#### **Munkaviszonyban vagy más hasonló jogviszonyban létrehozott mű – szolgálati szerzői mű**

A szolgálati szerzői mű jellegadó ismérve, hogy annak megalkotása a szerző munkaviszonyból folyó kötelessége. Míg a szabadalmi jog ismeri a szolgálati és alkalmazotti találmány közötti különbségtételt, addig a szerzői jog csak a szolgálati szerzői művet. A szolgálati művön a személyhez fűződő jogok jogosultja továbbra is a szerző, ugyanakkor a szerző a mű munkáltató részére történő átadásával hozzájárul annak nyilvánosságra hozatalához. Ha a szerző a mű visszavonására irányuló nyilatkozatot tesz, a munkáltató köteles a szerző nevének feltüntetését mellőzni. Mellőzni kell a szerző kérésére nevének feltüntetését akkor is, ha a művön a munkáltató a munkaviszonyból eredő jogaival élve változtat, de a változtatással a szerző nem ért egyet. A vagyoni jogok vonatkozásában eltérő megállapodás hiányában azokat a mű



átadásával a szerző jogutódjaként (másodlagos vagy más néven származékos jogosultként) a munkáltató szerzi meg. A szerzőt megfelelő díjazás illeti meg, ha a munkáltató a felhasználásra másnak engedélyt ad vagy a művel kapcsolatos vagyoni jogokat másra átruházza. A szolgálati szerzői művel kapcsolatos nyilatkozatokat írásba kell foglalni. Ezek a szabályok megfelelően irányadóak akkor is ha – többek között – közalkalmazotti jogviszonyban foglalkoztatott személy alkotta meg a művet [Sztj. 30. § (1)–(3) és (5)–(7) bekezdés].

#### **SEMELWEIS EGYETEM, SZERZŐI JOGI KISOKOS 2024.**

7.2.1.

(4) Szolgálati jellegűnek minősülnek különösen pályázati és más programok keretében az Egyetem, mint kedvezményezett által elnyert támogatásból megvalósuló szerzői művek akkor is, ha ezek egyébként nem tartoznak a szerzők munkaköri kötelezettségébe.

(5) A szerzői mű szolgálati jellegének megítélésekor – kétség esetén – figyelembe kell venni a munkáltatói jogot gyakorló vezető álláspontját. Ha a vezető és a szerző között e tekintetben nincs egyetértés, a feleknek a Tudományos és Innovációs Rektorhelyettesi és Üzletfejlesztési Központon keresztül az *Egyetemi Innovációs Bizottsághoz* (EIB) kell fordulniuk. Az EIB a tények és álláspontok megismerését követően dönt a kérdésben.

A szerzői jog általános védelmi ideje hetven év. A Szerzői jogi törvény úgy rendelkezik, hogy a szerzői jog a mű létrejöttétől kezdve a szerző halálát követő év első napjától, több szerző esetén az utoljára elhunyt szerzőtárs halálát követő év első napjától számított hetven évig marad fenn. Ha a szerző ismeretlen, az első nyilvánosságra hozatalt követő év első napjától kezdődik a hetven év, ha a szerző időközben jelentkezik, akkor az általános szabályok alkalmazandóak [Sztj. 31. § (1)–(3) bekezdés].

**A szerzői jog  
védelmi ideje**

## **14.4. Szabadalmi oltalom**

A műszaki megoldások legelterjedtebb oltalmi formája a találmányhoz kapcsolódó szabadalmi oltalom. A találmány maga a védett műszaki megoldás, a szabadalom pedig a találmányhoz kapcsolódó kizárólagosságot, kizárólagos jogokat biztosító jogi oltalom. A modell mögött meghúzódó elgondolás az, hogy a szabadalmi oltalom versenyelőnyben részesíti, kizárólagos jogosultságot, kvázi monopóliumot biztosít a bejelentés napjától fő szabály szerint 20 évig – a vegyipar és a gyógyszeripar területén jogszabályban meghatározott esetekben 25 évig – az oltalom jogosultjának, a szabadalmasnak, aki cserébe köteles a sza-

badalmat hasznosítani, avagy annak hasznosítására másnak engedélyt adni. A monopólium lehetőséget biztosít a műszaki megoldásba fektetett ráfordítások megtérülésére. Ugyanakkor a társadalom hasznát szolgálja az, hogy az új megoldásokat bárki szabadon megismerheti, továbbfejlesztheti, azokat az oltalmi idő lejártát követő közkinccsé válás okán bárki hasznosíthatja.

### **KÖZKINCCSÉ VÁLT TALÁLMÁNYOK (ORIGINÁLIS VS. GENERIKUS GYÓGYSZEREK)**

A gyógyszeripar területén megkülönböztetik az ún. generikus és az originális gyógyszereket. A generikus és az originális gyógyszerekben ugyanaz a hatóanyag található, de míg az originális gyógyszereket még oltalom védi, addig a generikumok eredője az oltalmi idő lejártát követő közkinccsé válás. A generikus készítmények a tapasztalat szerint alacsonyabb árfekvésűek, mint az eredeti, originális gyógyszerkészítmények, így nagyobb betegpopuláció férhet azokhoz hozzá.

### **SZABADALMAK A MAGYAR EGYETEMEKEN**

A hazai egyetemek 2023. évvégi lezárással 91 Magyarországon hatályos szabadalommal rendelkeztek. A TOP 5 listát 18-18 szabadalommal a Szegei Tudományegyetem és a Pécsi Tudományegyetem vezeti, majd 10 szabadalommal a Semmelweis Egyetem és 8-8 szabadalommal a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, valamint a Pannon Egyetem követi (Tények & Adatok 2023).

#### **Szabadalmazható találmány kritériumai**

Szabadalmi oltalomban a szabadalmazható találmány részesíthető. A szabadalmazható találmány pozitív definíciója szerint szabadalmazható minden

- a) új,
- b) feltalálói tevékenységen alapuló,
- c) iparilag alkalmazható (reprodukálható) találmány a technika bármely területén [Szt. 1.§ (1) bekezdés].

A szabadalmazható találmány pozitív definíciója rögzíti azokat a taxatív kritériumokat, melyek meglétét egyesével vizsgálni szükséges.

- a) Új a találmány, ha nem tartozik a technika állásához. A technika állásához tartozik mindaz, ami az elsőbbség időpontja előtt írásbeli közlés, szóbeli ismertetés, gyakorlatbavétel útján vagy bármilyen más módon bárki számára hozzáférhetővé vált [Szt. 2.§ (1) (2) bekezdés]. A törvényi definíciós háttér alapján a találmány újdonsága akkor állapítható meg, ha az elsőbbség időpontja előtt

a találmányban megtestesült tudástartalom a világon sehol, semmilyen módon, senki számára nem volt hozzáférhető. Ha a feltaláló azonos tárgyú publikációját az elsőbbség időpontja előtt közzéteszi, akkor az akadály lehet a szabadalmi oltalom megadásának. A publikálással ugyanis a találmány bárki számára hozzáférhetővé válik, így az – a szabadalmi bejelentés előtt – a technika állásához tartozóvá válik.

- b) Feltalálói tevékenységen alapul a találmány, ha az adott szakterületen jártas szakember számára nem nyilvánvaló módon következik a technika állásából. Ez azt feltételezi, hogy a találmány a már ismert műszaki megoldásokhoz képest valamilyen sajátos, újszerű megoldáshoz, összefüggéshez vezet, valami teljesen mást, teljesen újat mutat.
- c) Iparilag alkalmazható a találmány, ha az ipar vagy a mezőgazdaság valamely ágában előállítható, illetve használható [Szt. 5. § (1) bekezdés]. A törvény értelmében nem tekinthető iparilag alkalmazhatónak az emberi vagy állati test kezelésére szolgáló gyógyászati vagy sebészeti eljárások, valamint az emberi vagy állati testen végezhető diagnosztikai eljárások.

Negatív definíciója alapján nem minősül találmánynak – különösen – a felfedezés, a tudományos elmélet és a matematikai módszer; az esztétikai alkotás; a szellemi tevékenységre, játékra, üzletvitelre vonatkozó terv, szabály vagy eljárás, valamint a számítógépi program; az információk megjelenítése. Ezen utóbbiak szabadalmazhatósága azonban csak annyiban kizárt, amennyiben a szabadalmat rájuk kizárólag e minőségükben igénylik [Szt. 1.§ (2) (3) bekezdés].

A szabadalmi oltalom terjedelmét az igénypontok határozzák meg. Az igénypontokat a leírás és a rajz alapján kell értelmezni, míg a kivonatnak csak információs jellege van. A szabadalmi oltalom az olyan termékre vagy eljárásra terjed ki, amelyben az igénypont összes jellemzője megvalósul. Az igénypontok tartalmát nem lehet kizárólag szó szerinti értelmükre korlátozni; az igénypontoknak azonban olyan jelentést sem lehet tulajdonítani, mintha azok csupán iránymutatást adnának szakember számára az oltalmazni kívánt találmány meghatározásához. [Szt. 24.]

A törvényi megfogalmazás szerint a feltaláló az, aki a találmányt megalkotta. Ebből eredően nem tekinthető feltalálónak vagy feltalálótársnak az, aki a találmány megalkotása során nem fejtett ki alkotó tevékenységet. Így önnönmagában valamely ötlet megfogalmazása, bizonyos koordinátori, menedzseri, technikai feladatok ellátása nem jogosít a feltalálói minőség megállapítására. A feltalálói minőség mindenképpen alkotó jellegű tevékenységet feltételez.

**Szabadalmi  
oltalom  
terjedelme**

**Feltalálói  
minőség**

## BÍRÓSÁGI GYAKORLAT

A Kúria Pfv.21738/2018/17. számú precedensképes határozata feltalálói minőség megváltoztatása tárgyában. Elvi tartalma: A feltalálói minőséget megalapozó közreműködés vizsgálata során azt kell megítélni, hogy a találmány lényegét alkotó műszaki megoldásnak az oltalomhoz szükséges tartalmi feltételei kidolgozásában alkotó módon vett-e részt az érintett személy.

Az ítélet indokolása részletesen rögzíti a feltalálói minőség megállapítása kapcsán kialakult bírósági jogalkalmazási gyakorlatot:

[21] Az Szt. 7. § (1) bekezdése alapján feltaláló az, aki a találmányt megalkotta. A (3) bekezdés a feltalálók egyenlő szerzőségi arányára vonatkozó vélelmet állít fel, ha a találmányt többen közösen alkották. Az ítélezési gyakorlat szerint, azt, aki a szabadalmi igénypontok részének a kialakításával kapcsolatban közreműködött a szabadalommal védett megoldás létrehozásában, feltalálónak kell tekinteni (BH1987.79.). A szerzőség szempontjából az oltalmazható találmány feltalálói tevékenységéhez tartozik a találmány lényegét kitevő alapgondolat megfogalmazásán túl a megoldás kidolgozása és mindaz az alkotó jellegű tevékenység is, ami a kidolgozott lényegi megoldásnak az oltalmazhatósághoz szükséges tartalmi feltételek kialakítása körében szükséges (BH1988.139.).

[23] (...) az alperes feltalálói tevékenységének megítélése során annak van jelentősége, amivel a tárgyi szabadalmak többet jelentenek a már ismert megoldásokhoz képest.

### A szabadalmasi minőség

A szabadalmas a szabadalmi oltalom jogosultja. Szabadalmas az a természetes/jogi személy, aki a szabadalmi oltalmi bejelentést benyújtotta, amire elsődlegesen, főszabályként a feltaláló jogosult. A szabadalmas jogosult a szabadalom hasznosítására, vagy arra másnak (hasznosító, licenciavevő) licencszerződés keretében hasznosítási engedélyt adhat.

### Szolgálati és alkalmazotti találmány

Annak függvényében, hogy a feltaláló munkaköri kötelessége-e a találmány tárgykörébe eső megoldás kidolgozása, az Szt. különbséget tesz szolgálati és alkalmazotti találmány között. Munkaköri kötelesség fennállta esetén szolgálati találmány jön létre, amelyre a szabadalom a feltaláló jogutódjaként a munkáltatót illeti meg. Az alkalmazotti találmány pedig annak a találmánya, aki anélkül, hogy ez munkaviszonyból eredő kötelessége lenne, olyan találmányt dolgoz ki, amelynek hasznosítása munkáltatója tevékenységi körébe tartozik. Az alkalmazotti találmányra a szabadalom a feltalálót illeti meg, a munkáltató azonban jogosult a találmány hasznosítására. A munkáltató hasznosítási joga nem kizárólagos; a munkáltató hasznosítási engedélyt nem adhat. A hasznosítási jog a munkáltató megszűnése vagy szervezeti egységének kiválása esetén a jogutódra száll át; egyébként másra nem szállhat, illetve nem ruházható át (Szjt. 9–10. §). Tekintettel arra, hogy mind a szolgálati, mind az alkalmazotti találmány kötődik a munkáltatóhoz, akár akként, hogy a találmány megalkotása munkaköri kötelesség, akár akként, hogy

annak hasznosítása a munkáltató tevékenységi körébe tartozik, fontos eleme a munkáltatóval való ismertetés, s az ennek eredményeként megnyíló döntéshozatali folyamatban azon munkáltatói döntés meghozatala, hogy a munkáltató szolgálati találmány esetén szabadalmi bejelentést tesz, avagy üzleti titokként titokban tartja a megoldást, vagy alkalmazotti találmány esetén azt kívánja-e hasznosítani.

#### **ELJÁRÁS SZOLGÁLATI, ILLETVE ALKALMAZOTTI TALÁLMÁNY ESETÉN**

Szt. 11. § (1) A feltaláló köteles a szolgálati és az alkalmazotti találmányt, megalkotását követően, haladéktalanul ismertetni a munkáltatóval.

(2) A munkáltató az ismertetés átvételétől számított kilencven napon belül köteles nyilatkozni arról, hogy a szolgálati találmányra igényt tart-e, illetve az alkalmazotti találmányt hasznosítani kívánja-e.

(3) A munkáltató az alkalmazotti találmányt csak a feltalálónak a találmány nyilvánosságra hozatalához való jogával [7. § (7) bek.] összhangban hasznosíthatja.

(4) A szolgálati találmánnyal a feltaláló rendelkezhet, ha a munkáltató ehhez hozzájárul, vagy ha a munkáltató a (2) bekezdés szerinti nyilatkozat megtételét elmulasztja.

(5) Az alkalmazotti találmányra a szabadalom a feltalálót a munkáltató hasznosítási jogának terhe nélkül illeti meg, ha a munkáltató ehhez hozzájárul, vagy ha a munkáltató a (2) bekezdés szerinti nyilatkozat megtételét elmulasztja.

Szt. 12. § (1) A munkáltató a szolgálati találmány ismertetésének átvételét követő ésszerű időn belül köteles szabadalmi bejelentést tenni; köteles továbbá az általában elvárható gondossággal eljárni a szabadalom megszerzése érdekében.

(2) A munkáltató eltekinthet a szabadalmi bejelentés megtételétől, vagy a bejelentést visszavonhatja, ha a találmányt - annak elismerése mellett, hogy az az ismertetés átvételének időpontjában egyébként szabadalmazható lenne - titokban tartja, és üzleti titkot képező megoldásként hasznosítja. A munkáltató e döntéséről köteles tájékoztatni a feltalálót.

(3) Vita esetén a munkáltatót terheli annak bizonyítása, hogy a megoldás az ismertetés átvételének időpontjában nem volt szabadalmazható.

(4) A (2) bekezdésben szabályozott eset kivételével, szolgálati találmány esetén a munkáltató a szabadalom megadását kizáró eljárási cselekmény - ideértve az ideiglenes szabadalmi oltalomról való lemondást is - vagy szándékos mulasztás előtt köteles felajánlani a feltalálónak a szabadalmi igény ingyenes átruházását, az alkalmazotti találmány tekintetében érvényesülő hasznosítási jog kikötésével vagy anélkül. Ha az ideiglenes oltalomról a munkáltató lemond, e lemondás a feltaláló hozzájárulása nélkül is hatályos.

(5) A (4) bekezdésben foglalt rendelkezéseket nem kell alkalmazni, ha a feltaláló - e törvény rendelkezéseire figyelemmel - már méltányos összegű díjazásban részesült.

Az Szt. rendelkezéseinek megfelelően a szolgálati találmány értékesítése esetén a feltalálót találmányi díj illeti meg azzal, hogy a törvény értelmében a szolgálati találmány értékesítésének kell tekinteni a) a találmány hasznosítását, ideértve a hasznosításnak előnyös piaci helyzet teremtése vagy fenntartása érdekében történő mellőzést is; b) a hasznosítás más részére történő engedélyezését; valamint c) a szabadalmi igény vagy a szabadalom teljes vagy részleges átruházását [Szt. 13.§ (1) – (2) bekezdés]. Az alkalmazotti találmány hasznosítására való jog ellenében olyan mértékű díj jár, amelyet a munkáltatónak – a találmány tárgya szerinti műszaki területen kialakult licencforgalmi viszonyokra figyelemmel – szabadalmi licencszerződés alapján a találmány hasznosítására adott engedély fejében fizetnie kellene [Szt. 14.§ (3) bekezdés].

**A szabadalmast  
megillető  
vagyonai jogok**

A szabadalmasnak kizárólagos joga van a találmány hasznosítására. A hasznosítás keretében különösen megilleti az a jog, hogy

- a) előállítja, használja, forgalomba hozza, illetve forgalomba hozatalra ajánlja a találmány tárgyát képező terméket, vagy e terméket ilyen célból raktáron tartja vagy az országba behozza;
- b) használja a találmány tárgyát képező eljárást, vagy - ha tud arról, illetve a körülmények alapján nyilvánvaló, hogy az eljárás nem használható a szabadalmas engedélye nélkül - másnak az eljárást használatra ajánlja;
- c) előállítja, használja, forgalomba hozza, illetve forgalomba hozatalra ajánlja, vagy ilyen célból raktáron tartja vagy az országba behozza a találmány tárgyát képező eljárással közvetlenül előállított terméket [Szt.19.§ (1) (2) bekezdés].

A kizárólagos hasznosítási jog ugyanakkor nem terjed ki

- a) a magánhasználat céljából végzett, illetve a gazdasági tevékenység körén kívül eső cselekményekre;
- b) a találmány tárgyával kapcsolatos kísérleti célú cselekményekre;
- c) a gyógyszer Európai Gazdasági Térség területén vagy harmadik országban történő forgalomba hozatalának engedélyezéséhez szükséges kísérletekre, vizsgálatokra és az ezekhez szükséges cselekményekre – ideértve különösen az előállítást, használatot, forgalomba hozatalt, forgalomba hozatalra való ajánlást, raktáron tartást és az országba való behozatalt vagy kivitelt –, függetlenül attól, hogy a cselekményeket közvetlenül a forgalomba hozatali engedély kérelmezője vagy vele e célból gazdasági kapcsolatban álló más személy valósítja meg;
- d) orvos által rendelt gyógyszernek gyógyszerárban vény alapján történő alkalmi elkészítésére és az így elkészített gyógyszerrel kapcsolatos további cselekményekre [Szt.19.§ (6) bekezdés].

## 14.5. Használati mintaoltalom

A használati mintaoltalmat szokás kis szabadalomnak is hívni abból eredően, hogy a két jogintézmény számos hasonló jeggyel rendelkezik. Ugyanakkor a szabadalmi oltalomtól eltérően a használati mintaoltalom feltételül elegendő, hogy a műszaki megoldás új feltalálói lépésen alapuljon (feltalálói tevékenység helyett) és iparilag alkalmazható legyen. Feltalálói lépésen alapul a minta, ha a technika állásához képest az adott mesterségben járatos személy számára a lépés nem nyilvánvaló. A feltalálói lépés meglétét nem alapozza meg önmagában az a körülmény, hogy a technika állását több forrás együttesen határozza meg, vagy az, hogy a technika állását részben vagy egészben idegen nyelvű források határozzák meg [1991. évi XXXVIII. törvény a használati minták oltalmáról 3.§ (1) bekezdés]. Ezáltal a találmány színvonalát el nem érő műszaki megoldások is jogi oltalomban részesülhetnek. Használati mintának valamely tárgy kialakítása, szerkezete vagy részeinek elrendezése minősül. Ilyen használati minta például a Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala által 5404 lajstromszám alatt a Debreceni Egyetem jogosult javára nyilvántartásba vett Légte-relő egység beépített szellőztető rendszerekhez.

Az oltalmi idő legfeljebb 10 év, amely az elsőbbség napjától kezdődik. Az oltalmi idő alatt a használati mintaoltalom megadása esetén is évenként fenntartási díj fizetendő. Az oltalom megszűnését követően az oltalmazott kialakítás közkinccsé válik.

**Használati  
mintaoltalom**

**Használati  
mintaoltalmi  
idő**

## 14.6. Üzleti titok, know-how

Az üzleti titok védelméről a 2018. évi LIV. törvény (Ütv.) rendelkezik. Az üzleti titok a gazdasági tevékenységhez kapcsolódó, titkos – egészben, vagy elemeinek összességüként nem közismert vagy az érintett gazdasági tevékenységet végző személyek számára nem könnyen hozzáférhető –, ennél fogva vagyoni értékkel bíró olyan tény, tájékoztatás, egyéb adat és az azokból készült összeállítás, amelynek a titokban tartása érdekében a titok jogosultja az adott helyzetben általában elvárható magatartást tanúsítja [Ütv. I. § (1) bekezdés]. Lényegét tekintve gazdasági tevékenységhez kapcsolódó ténytitok, amelynek vagyoni értéke titkosságában rejlik, és amelynek titkossága fenntartása érdekében a titok jogosultjának minden lehetséges magatartást meg kell valósítania.

A know-how, vagy a törvény elnevezésével, a védett ismeret az üzleti titoknak minősülő, azonosításra alkalmas módon rögzített, műszaki, gazdasági vagy szervezési ismeret, megoldás, tapasztal-

**A know-how**

<b>A jogosult</b>	lat vagy ezek összeállítása [Ütv. 1. § (2) bekezdés]. Lényegét tekintve vagyoni értékkel bíró rögzített műszaki, gazdasági vagy szervezési megoldástitok, amelyhez kapcsolt titokban tartási kötelezettség a jogosultat terheli. A jogosultnak az adott helyzetben általában elvárható magatartást kell tanúsítani a megoldás titokban tartása érdekében. Az üzleti titok, know-how jogosultja a felette jogszerű ellenőrzést gyakorló személy, akinek a jogszerű gazdasági, pénzügyi, üzleti érdekeit az üzleti titokhoz fűződő jog megsértése sértené [Ütv. 2. § 2.].
<b>A jogosult jogai</b>	A jogosult az üzleti titkot hasznosíthatja, mással közölheti, nyilvánosságra hozhatja, s miután az üzleti titok vagyoni értékű jog, így azt egészben vagy részben üzleti titok jogátruházási szerződés keretében átruházhatja, illetve az üzleti titok hasznosítására másnak engedélyt adhat (üzleti titok hasznosítási szerződés).
<b>A know how védelme</b>	A know-how a szabadalmazott találmánytól eltérően nem részeseül kizárólagos oltalomban, korlátozottan kizárólagos jellegű védelem illeti meg. Ez azt jelenti, hogy vannak bizonyos magatartások, amelyekkel szemben a know-how jogosultja nem hivatkozhat az Ütv.-n alapuló védelmére, és nem léphet fel az ilyen magatartást kifejtő harmadik személyekkel szemben. Ezen magatartások körébe tartozik <ul style="list-style-type: none"> <li>a) a párhuzamos független fejlesztés,</li> <li>b) a mérnöki visszafejtés,</li> <li>c) a védett ismeret körébe tartozó műszaki ismeretek és megoldások kivételével a munkavállalóknak vagy a munkavállalók képviselőinek a tájékozódáshoz és a konzultációhoz való jogának az Ütv. 5.§ (3) bekezdés a) pontjában meghatározott célból, a szükséges mértékben történő gyakorlása, vagy</li> <li>d) egyéb, a jóhiszeműség és tisztesség követelményével összeegyeztethető, az adott helyzetben általában elvárható magatartás.</li> </ul>

Míg a szabadalmi oltalom ideje a bejelentés napjától számított húsz évig tart, és nem megújítható, addig a know-how közkinccsé nem válásáig részesül védelemben.

## 14.7. Formatervezési mintaoltalom (dizájnoltalom)

<b>Formatervezési mintaoltalom</b>	A formatervezési minták oltalmáról szóló 2001. évi XLVIII. törvény (Fmtv.) szerint formatervezési mintának minősül valamely termék egészének vagy részének megjelenése, amelyet magának a terméknek (bármely ipari vagy kézműipari árucikknek), illetve a díszítésének a külső jellegzetességei – különösen a rajzolat, a körvonalak, a színek, az alak, a felület, illetve a felhasznált anyagok jellegzetességei – eredményeznek [Fmtv. 1.§ (2) (3) bekezdés]. Az új és egyéni jellegű forma-
------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



tervezési minta részesülhet formatervezési mintaoltalomban, vagy más elnevezéssel dizájnoltalomban [Fmtv. 1.§ (1) bekezdés]. A formatervezésiminta-oltalom vonatkozhat háromdimenziós megjelenésre (például egy termék alakja vagy felületének kidolgozása), illetve két- vagy háromdimenziós formai kialakításra is (mint például a motívum, vonal, szín).

Az oltalmi idő a bejelentés napjától számított öt év, amely négy alkalommal további öt-öt évre meghosszabbítható. Megújítás esetén az újabb oltalmi idő az előző oltalmi idő lejáratát követő nappal kezdődik. Legfeljebb huszonöt év elteltével a minta közkinccsé válik, az oltalom nem újítható meg. A formatervezési minta esetén is értelmezhető a szolgálati, illetve az alkalmazotti jelleg a szolgálati és alkalmazotti találmányra irányadó modellszabályok megfelelő alkalmazásával. Szolgálati minta annak a mintája, akinek munkaviszonyból folyó kötelessége, hogy a minta tárgykörébe eső megoldásokat dolgozzon ki. Alkalmazotti minta annak a mintája, aki anélkül, hogy ez munkaviszonyból eredő kötelessége lenne, olyan mintát alkot, amelynek hasznosítása munkáltatója tevékenységi körébe tartozik. A szolgálati mintára a mintaoltalom a szerző jogutódjaként a munkáltatót illeti meg. Az alkalmazotti mintára a mintaoltalom a szerzőt illeti meg, a munkáltató azonban jogosult a minta hasznosítására, hasznosítási engedélyt azonban nem adhat [Fmtv. 14.§]. A mintaoltalom jogosultjának kizárólagos joga van arra, hogy a mintát hasznosítsa, illetve, hogy a hasznosításra másnak engedélyt adjon. Hasznosításnak minősül különösen: a minta szerinti termék előállítás, használata, forgalomba hozatala, forgalomba hozatalra való felkínálása, behozatala, kivitele és e célokból való raktáron tartása [Fmtv. 16. §].

**Formatervezési  
mintaoltalom  
oltalmi ideje**

## 14.8. Védjegy oltalom

A védjegyek és a földrajzi árujelzők oltalmáról szóló 1997. évi XI. törvény (Vtv.) alapján védjegyoltalomban részesülhet minden megjelölés, amely alkalmas arra, hogy valamely árut vagy szolgáltatást megkülönböztessen mások áruitól vagy szolgáltatásaitól és a védjegylajstromban olyan módon ábrázolható, hogy a jogalkalmazó szervek és a nyilvánosság egyértelműen és pontosan meg tudják határozni a védjegybejelentő által igényelt, illetve a védjegyjogosult javára fennálló oltalom tárgyát [Vtv. 1.§ (1) bekezdés].

**Védjegy oltalom**

Miután a védjegy mindig valamely árura vagy szolgáltatásra vonatkozik, szükséges látni, konkrétan mire igénylik a védjegyoltalmat, annak megadása esetén az mire terjed ki, a megjelölés mely áruk, szolgáltatások kapcsán alkalmazható. Ezt a célt a bejelentési kérelem részét képező ún. árujegyzék szolgálja. A védjegybejelentésben az áru-

#### Védjegy oltalom védelmi ideje

jegyzékben szereplő árukat és szolgáltatásokat a gyári vagy kereskedelmi védjegyekkel ellátható termékek és szolgáltatások nemzetközi osztályozására vonatkozó Nizzai Megállapodás által létrehozott osztályozási rendszerrel (nizzai osztályozás) összhangban kell osztályozni [Vtv. 52. § (3) bekezdés]. Az oltalom megkülönböztető-, minőségjelző-, valamint információs- és reklámfunkcióval rendelkezik. A védjegyoltalom azt illeti meg, aki a megjelölést a törvényben előírt eljárás útján lajstromoztatja. Védjegyoltalom bejelentési kérelem benyújtásával, hatósági eljárás eredményeként szerezhető. Védjegyoltalmat szerezhethet bármely természetes és jogi személy, függetlenül attól, hogy folytat-e gazdasági tevékenységet [Vtv. 9.§ (1) (2) bekezdés]. A jogosultak kizárólagos jogot szereznek arra, hogy a megjelölést gazdasági tevékenységük során felhasználják, valamint, hogy másnak használatra engedélyt (licenciát) adjanak. A többi oltalmi formától eltérően az oltalmi idő bármeddig fenntartható, a bejelentéstől számított tíz éves periódus korlátlan alkalommal további tíz-tíz évvel meghosszabbítható.

## 14.9. Science to business kapcsolatot megalapozó szerződések

A szorosabb értelemben felfogott tudományos-műszaki, kutatás-fejlesztési együttműködést támogató szerződések körében három fő szerződés bír meghatározó szerepkörrel: a kutatási célok megvalósítását biztosító anyagátadási szerződés, a tudományos eredmények létrehozatalára irányuló kutatási szerződés, valamint a már létrehozott szellemi alkotás hasznosítását támogató licencszerződés.

### 14.9.1. Anyagátadási szerződés

#### Anyagátadási szerződés

Az anyagátadási szerződés (Material Transfer Agreement, MTA) a kutatási anyagok intézmények, szervezetek, személyek közötti átadását szabályozza, ha a címzett a kutatási anyagot saját kutatási céljaira kívánja felhasználni. A kutatási anyag bármilyen vegyi, elektronikai, biológiai, vagy bármilyen más anyag lehet. Biológiai anyagok például a sejtvonalak, plazmidok, de alkalmazott például kémiai vegyületekhez, reagenszekhez, egérmodellekhez, továbbá bizonyos típusú szoftverekhez is. Bár ezek az anyagok többnyire nem részesíthetőek, vagy nem részesülnek iparjogvédelmi oltalomban, ennek ellenére fontos elemét képezik a kutatás-fejlesztési folyamatoknak.

A felsőoktatási intézményekben az MTA-k három típusa a legelterjedtebb: az akadémiai vagy kutatóintézetek közötti transzfer, az akadémiai körből egy másik típusú szolgáltatónak (cégnek, laboratórium-

nak), valamint ezektől a szolgáltatóktól az akadémiáknak való átadás (Quick Guide to Material Transfer Agreement at UC Berkeley).

Az MTA-ban rögzítik a felek az átadó és az átvevő jogait és kötelezettségeit az anyagokkal és az annak felhasználásával összefüggésben létrejövő esetleges származékokkal vagy módosításokkal kapcsolatban. Érdeemes az MTA-ban szabályozni az anyag használatával létrejövő kutatási eredmények publikálási feltételeit, a létrejövő új szellemi alkotáshoz kapcsolódó jogosultságokat is. Az MTA kiterjedhet a minták, anyagok átadása mellett a kapcsolódó adatokra is. A szerződésben mindenképp javasolt egy titoktartási klauzula beépítése (non-disclosure/confidentiality clause). Az átadó igényt tarthat arra is, hogy az átvevő nyújtson tájékoztatást az anyagon végzett kutatás eredményeiről. Az átadó szavatol azért, hogy a kutatási anyagon harmadik személynek nem állnak fenn olyan jogai, amelyek az anyag megszerzését akadályoznák, vagy korlátoznák.

#### **ANYAGÁTADÁSI SZERZŐDÉS ELJÁRÁSRENDEJE**

Az anyagátadási megállapodások megkötésének szabályait az ELTE-n rektori–kancellári együttes utasítás tartalmazza [4/2021. (IX.14.) számú rektori–kancellári együttes utasítás a felsőoktatási kutatás-fejlesztési vállalkozási tevékenységek és egyéb szerződéses kutatásfejlesztési és innovációs tevékenységek végzésének szabályairól]. Emberből származó biológiai minta harmadik félnek történő átadása feltételeit az SZTE-n rektori–elnöki körlevél rendezi [1/2023. (V.26.) rektori–elnöki körlevél a Szegei Tudományegyetemen az emberből származó minták gyűjtésével, biobankolásával, valamint a kutatási célból kimenő és bejövő mintákkal kapcsolatos tevékenységről.]

#### **14.9.2. Kutatási szerződés**

A kutatási szerződést a jogalkotó a vállalkozási szerződés egyik típusaként, eredménykötelemként szabályozza. Az eredménykötelmi jelleg magával vonja a szerződés teljesítése körében főkötelezettségként kutatómunkával elérhető eredmény megvalósítását, a megrendelő részéről pedig annak átvételét és díj fizetésének kötelezettségét. Ugyancsak az eredménykötelmi jellegből ered, hogy az eredménytelenség kockázatát a kutató viseli. Ha a teljesítés olyan okból válik lehetetlenné, amelyért egyik fél sem felelős, és a lehetetlenné válás oka a vállalkozó érdekkörében merül fel, díjazásra nem tarthat igényt [Ptk. 6:248.§ (1) bekezdés a pont].

A megrendelőnek érdeke fűződik az eredmény eléréshez, így a kutatási tevékenységet végző személyéhez, ezért a vállalkozási szerződésekre vonatkozó általános szabálytól eltérően kutatási szerződés

esetén közreműködőt a kutató főszabályként csak a megrendelő hozzájárulása esetén vehet igénybe. Hozzájárulás nélkül veheti igénybe a közreműködőt, ha az a kutatás jellegével együtt jár [Ptk. 6:253.§ (2) bekezdés].

#### **Background és Foreground IP**

A kutatási szerződés dinamikája és célja mentén érintheti az ún. Background, valamint Foreground intellectual property-t (IP). Az előbbi a szerződés megkötése előtt létrejött, a feleket jogosító szellemi tulajdonra, az utóbbi pedig a szerződéses kapcsolat során létrejövő szellemi tulajdonra utal. Background IP lehet – többek között – a háttér tanulmány, az egyes feleket megillető üzleti titok, know-how, szabadalom, használati minta. Foreground IP lehet pl. a kutatási szerződés során létrejövő találmány, szerzői mű, használati minta, know-how. A Background IP szellemi tulajdonjogi kérdése egyértelmű, az annak jogosultját illeti. A szerződéses együttműködés során, amennyiben valamely Background IP felhasználása, tudás birtoklása a kutatómunka megvalósításához szükséges, úgy titoktartási szerződésben (Confidentiality Agreement, Non-disclosure agreement, CDA, NDA), vagy magában a kutatási szerződésben indokolt a hozzáférést, felhasználást, hasznosítást, titoktartást részleteiben szabályozni. (Megjegyzést érdemel, hogy a kutatási szerződést előkészítő tárgyalások kapcsán is már megfontolandó az NDA megkötése.)

#### **Sideground IP és a Postground IP**

A kutatási együttműködésekkel összefüggésben relevanciával bírhat továbbá a Sideground IP és a Postground IP is. Előbbi az adott együttműködésen alapuló innovációs projekten kívül, bármely fejlesztési partner által létrehozott releváns tudást, utóbbi egy fejlesztési vagy együttműködési innovációs projekt befejezése után keletkezett tudást jelöli. Tekintettel arra, hogy mindkettő a kutatási együttműködésen kívül, illetve azt követően létrejövő tudást ölel át, így azok szellemi tulajdonjoga a kutatási együttműködéstől függetlenül alakul az ahhoz hozzáadott értékű kutatómunkát végzők jogosultsága figyelembevételével. A Ptk. a kutatási szerződés megrendelőjének érdekkörébe helyezi a létrejövő szellemi tulajdon, és külön nevesítve az üzleti titok feletti jogosultságot. E szabályozás indoka – a kapcsolódó indokolások által megjelenítetten – az, hogy a kutatás anyagi kockázatát alapvetően viselő megrendelőt teszi jogosítottá a vagyoni jogok kapcsán (Szakértői Javaslat 5:252. §; 2009. évi CXX. törvény 5:235. §; Ptk. 6:253. § (3) bekezdés), megfelelően az Európai Bizottság ajánlásának is (A Bizottság ajánlása a szellemi tulajdon kezeléséről a tudásátadás során, valamint az egyetemeknek és más állami kutatószervezeteknek szóló gyakorlati útmutatóról (2008/416/EK) I. melléklet). Ebből eredően, ha az eredmény szerzői jogi védelemben részesül vagy iparjogvédelmi oltalomban részesíthető, a kutató a védelemből eredő vagyoni jogokat köteles a megrendelőre átruházni. Ha a vagyoni jog átruházá-

sát jogszabály kizárja, a kutató a megengedett legszélesebb terjedelmű felhasználási jog engedélyezésére köteles [Ptk. 6:253.§ (3) bekezdés]. A vagyoni jogok átruházását biztosítja az irányadó jogi szabályozási keretrendszer például a szabadalom, használati mintaoltalmi jog, a védjegyjog, valamint az üzleti titok kapcsán. A kutatómunka eredményeként létrejövő szerzői mű kapcsán az Sztj. főszabálya értelmében a kapcsolódó vagyoni jogok nem ruházhatóak át. Erre figyelemmel a megrendelő teljes védelmi időre szóló, területi korlátozás nélküli, minden felhasználási módra kiterjedő felhasználási jogot szerez [Ptk. 6:253.§ (3) bekezdés]. A szerződéssel összefüggő üzleti titok jogosultja a megrendelő. A kutatómunka alapján elkészített szellemi alkotás nyilvánosságra hozatalához a megrendelő előzetes hozzájárulása szükséges. A szerződési szabadság körében azonban a jogalkotó biztosítja a felek számára a szerződéseknél a felek jogaira és kötelezettségeire vonatkozó szabályaitól egyező akarattal való eltérés lehetőségét arra az esetre, ha a Ptk. az eltérést nem tiltja [Ptk. 6:59.§ (2) bekezdés]. Így a kutatómunka eredményeként létrejövő Foreground IP jogosult pozíciójának és az IP-t érintő jogosultságoknak a meghatározása körében a felek eltérhetnek a Ptk. fenti modellszabályától, attól eltérően képezhetik le a jogosultsági kört.

Amennyiben a felek szándéka, a kutatómunka jellege a közös szellemi tulajdont támogatja, úgy vizsgálni szükséges, az miként és milyen mértékben illeti meg a feleket. A szellemi tulajdon létrejötte az alkotó személyiségének részét képező intellektuális alkotótevékenység eredménye, és mint ilyen, a közös tulajdonból a tulajdonostársakat megillető tulajdoni hányadok mértéke a szellemi tulajdon létrejöttéhez kapcsolódó hozzájárulás arányában illeti meg a feleket a szerződési gyakorlat szerint. A vitás kérdések megelőzése érdekében a jogalkalmazási gyakorlat – bizonyos esetekben – a „közös tulajdoni arány megállapítását” érintő határozat hozatalát rendeli a szerződésben. Amennyiben a hozzájárulás aránya nem állapítható meg, avagy a felek nem tudtak megállapodni, úgy a Ptk. szabályai alapján a szellemi tulajdonhoz kapcsolódó tulajdoni hányadok egyenlők (Ptk. 5: 73.§ (2) bek.; Szladits, 1933). Ezen törvényi vélelmen alapuló tulajdoni arány megállapításával szemben bármelyik tulajdonostárs közös tulajdoni aránymegállapítási pert kezdeményezhet. Lévéen, hogy a tulajdonostársak kötelmi (ti. pénzügyi elszámolási) viszonyban állnak egymással, nem közömbös, hogy az egyes alkotókat milyen tulajdoni hányad illeti meg. Mindemellett ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a kutatási együttműködést a felsőoktatási kutatóhely köti a vállalkozással, ilyen módon a szellemi tulajdont létrehozó természetes személy, mint alkotó szolgálati szellemi tulajdont hoz létre, amelynek jogszabályon alapuló jogutódja a felsőoktatási intézmény. A közös szellemi

tulajdon elismerése mindenképp feltételezi az alkotótevékenységhez, illetve az alkotótevékenység eredményéhez való (aktív) hozzájárulást. Ez a hozzájárulás a jogalkalmazási gyakorlat szerint elég tág kört feltételez, hiszen az – egyébként szellemi tulajdoni védelemben nem részesíthető – ötlettől, a találmány, használati minta, know-how stb. létrehozatalában való aktív közreműködésig terjedhet, illetve a gyakorlat szerint ugyancsak közös tulajdonra vezethet, ha az együttműködés során valamely, a kutatóhely/megrendelő által birtokolt szellemi tulajdon, know-how továbbfejlesztésére kerül sor.

#### **Újdonságrontó publikálás elkerülése**

Az akadémiai, egyetemi kutató számára karrierpályája szempontjából kiemelkedő fontosságú a publikációs aktivitás, a publikációk minősége. Annak érdekében, hogy a kutatási szerződés alapján létrejövő iparjogvédelmi oltalmi tárgy oltalom alá helyezhetőségét, illetve oltalmát a – szabadalom, használati minta esetén az elsőbbség időpontját megelőző publikálás, üzleti titok, know-how esetén pedig magát az oltalmat ne veszélyeztesse, érdemes a kutatási szerződésben a publikálás feltételeit is rögzíteni.

#### **Jogszatosság**

Miután a kutató saját maga nyújtja a kutatási szolgáltatásokat, éri el a kutatási eredményt, a kutató érvényesen nem zárhatja ki a jogszatosságot, amely a megrendelőnek a kutatás alapján létrejött szerzői jog, iparjogvédelmi oltalmi tárgyra vonatkozó vagyoni jogok akadálytalan és korlátozásmentes gyakorolhatóságáért áll fenn.

#### **Megbízási alapú kutatási szerződés**

Bár a kutatási szerződés elsődlegesen vállalkozási jellegű, mind a Ptk-ban, mind pedig a jogalkalmazási gyakorlatban ismert a megbízási alapú kutatási szerződés is. A legnagyobb különbség a vállalkozási alapú kutatási szerződéshez képest azt, hogy a kutató vállalása, főkötelezettsége „csak” a kutatási tevékenység gondos ellátására terjed ki [Ptk. 6:272. §], nem szerződéses kötelezettség az eredmény elérése.

### **14.9.3. Licencszerződés**

#### **A licencszerződés általános fogalma**

A licencszerződés a Ptk.-ban nem nevesített szerződés. A kizárólagosságot biztosító szellemi tulajdonjog feljogosítja annak jogosultját a védelemben / oltalomban részesített szellemi tulajdonjog vagyoni értékű jogosultságai feletti rendelkezés jogának kizárólagos gyakorlására. „A licencszerződés legáltalánosabb képlete alapján törvényben biztosított, nem dologi, vagyoni értékű kizárólagos jog jogosultja (engedélyező) engedélyt ad arra, hogy az engedélyes olyan jogot gyakoroljon, illetve olyan cselekményt végezzen, vagy magatartást tanúsítson, amelyre a törvény szerint a kizárólagos jog kiterjed.” (Ficsór 2007) Ezen engedély (licenc) birtokában az engedélyes az engedélynek megfelelő terjedelmű hasznosítási jogot szerez, és ennek fejében licencdíjat fizet az engedélyező számára. Mindebből következően

csak olyan magatartás tanúsítására lehet érvényesen licenciaszerződés útján engedélyt adni, amelyre az engedélyező kizárólagos joga kiterjed. A szerződés célja az, hogy az engedélyező olyan jogi és tényleges helyzetbe hozza az engedélyest, hogy az a szellemi tulajdont a gyakorlatban megvalósíthassa, felhasználhassa.

A licenciaszerződésben érdemes részletekbe menően rögzíteni különösen a szerződés tárgyát képező szellemi tulajdont, a szellemi tulajdon felhasználásának, hasznosításának vagy használatának valamennyi feltételét, a szerződés kizárólagos vagy nem kizárólagos voltát, a szerződés időtartamát, a licenciadó és licenciatulajdonos jogait és kötelezettségeit, a licenciatulajdonos által a licenciadónak fizetendő díj meghatározását, a számítás és ellenőrzés módját, a megfizetés ütemezését, titoktartási klauzulát, a szerződéssel kapcsolatos nyilatkozatok megtételére jogosultak személyét, a nyilatkozattétel módját.

A felsőoktatási környezet legtipikusabb licenciaszerződése a szabadalmi licenciaszerződés, vagy más néven a szabadalom hasznosítási szerződés. Azonban nem csak a találmányra, mint iparjogvédelmi oltalmi tárgy hasznosítására adhat a jogosult engedélyt, hanem más oltalmi tárgy, mint például használati mintaoltalom, védjegy, e mellett védelmi tárgyként a szerzői mű, vagy éppen a korlátozottan kizárólagos jogosultságot biztosító know-how is lehet licenciaszerződés tárgya. De köthető olyan találmányra is, amely még nem nyert szabadalmi oltalmat (A Fővárosi Ítéltábla Pf.22403/2011/6. számú határozata hasznosítási díj megfizetése tárgyában.). Az egyes oltalmi és védelmi tárgyak jellegétől függ, hogy milyen elnevezést kap a licenciaszerződés. Így például szerzői mű esetén felhasználási szerződés, védjegy kapcsán védjegy használati szerződés, használati minta, vagy üzleti titok esetében pedig üzleti titok hasznosítási szerződés (Ütv. 4. §).

Speciális licenciaszerződési rendelkezéseket az Szjt. (42-55. §), az Szt. (27-30.§), valamint a Vt. (23-26.§) tartalmaz. A további iparjogvédelmi oltalmi tárgyakat szabályozó törvények az Szt. szabályai alkalmazását előíró utaló szabályt tartalmaznak. Az üzleti titok, valamint az üzleti titoknak minősülő know-how kapcsán a törvény az utaló szabály jogtechnikai megoldásával nem él, csupán az üzleti titok hasznosítására vonatkozó engedély adásának lehetőségét rögzíti (Ütv. 4. §). Mindez azzal jár, hogy az üzleti titkok érintő licenciaszerződésre analógia útján a szabadalmi licenciaszerződés szabályai nyernek alkalmazást.

**Tipikus szerződési tartalom**

**A licenciaszerződés típusai**



19.1.táblázat: A licencia-szerződés típusai és a kapcsolódó szabályozások

A licencia szerződés típusa	Speciális törvényi rendelkezés	Utaló szabály és az alkalmazandó speciális törvényi rendelkezés	Az analógia alapja és az alkalmazandó speciális törvényi rendelkezés
szerzői jogi (szerzői mű, és előadóművészi teljesítmény felhasználására kötött) felhasználási szerződés	Szjt. 42–55. §		
szabadalom hasznosítási szerződés (szabadalmi licenciaszerződés)	Szt. 27–30. §		
növényfajta hasznosítási (fajtaoltalmi licencia) szerződés	Szt. 27–30. §	Szt. 114/A. §	
használati minta hasznosítási szerződés	Szt. 27–30. §	a használati minták oltalmáról szóló 1991. évi XXXVIII. törvény 17. § (1) bekezdés	
topográfia hasznosítási szerződés	a mikroelektronikai félvezető termékek topográfiájának oltalmáról szóló 1991. évi XXXIX. törvény 8. § (2) bekezdés; Szt. 27–30. §	a mikroelektronikai félvezető termékek topográfiájának oltalmáról szóló 1991. évi XXXIX. törvény 8. § (3) bekezdés	
formatervezési minta hasznosítási szerződés (formatervezési mintaoltalmi licenciaszerződés)	Szt. 27–30. §	a formatervezési minták oltalmáról szóló 2001. évi XLVIII. törvény 21. § (2) bekezdés második mondat	
védjegy használati (védjegy licencia) szerződés	Vt. 23–26. §		
üzleti titok hasznosítási szerződés (üzleti titok licenciaszerződés)	Szt. 27–30. §		Ütv. 4. §

Forrás: Ficsór Mihály táblázata alapján, azt kiegészítve, saját szerkesztéssel, Ficsór (2007)

Tekintettel arra, hogy akadémiai, felsőoktatási környezetben leggyakrabban a szabadalmi licencia szerződés fordul elő, továbbá utaló szabály, vagy analógia útján egyes iparjogvédelmi oltalmi tárgyak kapcsán ugyancsak a szabadalmi licencia szerződés szabályai nyernek alkalmazást, így annak speciális szabályai kerülnek bemutatásra.



## A szabadalmi licencszerződés

A szabadalmi licencszerződés szabályai az Szt.-ben nyernek tétel szabályozást. A licencszerződésben a szabadalmas (licenciaadó) engedélyt ad a hasznosító (licenciavevő) számára a találmány hasznosítására, a hasznosító pedig köteles ennek fejében díjat (licenciadíj) fizetni [Szt. 27. § (1) bekezdés]. A hasznosítás magában foglalja a találmány tárgyát képező termék előállítását, használatát, forgalmazását, forgalomba hozatalra ajánlását és e célból raktáron tartását; harmadik személy (alvállalkozó) megbízását a találmány tárgyát képező terméknek licenciavevő nevében vagy képviselőként történő előállítására, használatára, forgalmazására, forgalomba hozatalra ajánlására és e célból raktáron tartására.

A licenciaadó köteles

1. átengedni a találmány hasznosításának jogát,
2. a hasznosítót a szabadalomra vonatkozó esetleges jogokról és fontos körülményekről tájékoztatni, a találmány megvalósításával kapcsolatos gazdasági, műszaki és szervezési ismereteket és tapasztalatokat (know-how) azonban csak akkor köteles átadni, ha ebben kifejezetten megállapodtak. A szabadalom fenntartása, a fenntartási díj megfizetése a szabadalmas kötelezettsége, annak elmulasztása a szabadalmas általi szerződésszegésnek minősül.
3. szavatosságot vállalni,
4. fellépni a bitorlókkal szemben.

A licenciavevő köteles

1. megfizetni a licenciadíjat,
2. a találmányt hasznosítani,
3. betartani a licenciához kapcsolt területi, alkalmazási stb. korlátozásokat,
4. nem kizárólagos licencia esetén túrni a többi jogosult hasznosítását,
5. betartani a hasznosítási jog átruházására és az allicenciára vonatkozó korlátozásokat.

A hasznosító az engedélyt harmadik személyre csak akkor ruháztatja át, illetve csak akkor adhat harmadik személynek további engedélyt a találmány hasznosítására, ha ezt a szabadalmas kifejezetten megengedte.

A hasznosítási szerződés csak kifejezett kikötés esetén ad kizárólagos jogot. A felek szerződésében olyan szintű kizárólagosság biztosítására is van lehetőség, amely alapján maga a licenciaadó sem hasznosíthatja a találmányát, annak hasznosítására csak a licenciavevő válik jogosulttá

**A szabadalmi licencszerződés definíciója**

**A licenciaadó kötelezettségei**

**A licenciavevő kötelezettségei**

**Kizárólagossági kérdések**

(exclusive licence). Ez a kizárólagosság csakis és kizárólag akkor biztosítja az exkluzivitást, ha a felek a szerződésben kifejezetten kizárják a licenciadó hasznosítási jogosultságát. A szabadalmas – a licenciadój arányos csökkentése mellett – megszüntetheti a hasznosítási engedély kizárólagosságát, ha a hasznosító az adott helyzetben általában elvárható időn belül nem kezdi meg a hasznosítást. Ha a szerződés nem biztosít kizárólagosságot, úgy a jogosult korlátlanul licenciába adhatja a találmányt további szerződő partnereknek (non-exclusive licence). A felek szerződésükben úgy is rendelkezhetnek, hogy a licenciadó mellett egy vagy több, de előre meghatározható zárt csoport tagjai jogosultak a találmány hasznosítására (sole licence).

**A szabadalmas helytállási kötelezettsége**

A licenciaszerződés célja, hogy a licenciatevő akadály- és korlátozásmentesen megvalósíthassa, felhasználhassa, hasznosíthassa a szerződés tárgyát képező szellemi tulajdont. Ezért a szabadalmas a hasznosítási szerződés egész tartama alatt köteles helytállni azért, hogy harmadik személynek nincs a szabadalomra vonatkozó olyan joga, amely a hasznosítást akadályozza vagy korlátozza. A szabadalmas köteles a Ptk. kellékszavatosságra vonatkozó szabályai szerint helytállni azért is, hogy a találmány műszakilag megvalósítható, ellenkező esetben a licenciaszerződés kiüresedne. A hasznosítás gazdaságosságát azonban nem köteles szavatolni.

**Az engedély terjedelme**

Ugyancsak a szerződéses cél elérést támogatja az a törvényi szabályozás, amely szerint a hasznosítási szerződés minden időbeli és területi korlátozás nélkül minden igénypontra, a hasznosítás minden módjára és mértékére kiterjed [Szt. 28. § (3) bekezdés].

**A licenciadój megfizetésének módja**

A licenciatevő fő kötelezettsége a találmány hasznosításáért díjat fizetni. A licenciadój többféleképpen kerülhet megállapításra és megfizetésre. A licenciatevő megfizetheti egy összegben a szerződés megkötésekor (upfront payment, lump sum), a szerződésben meghatározott folyamatos ütemezés mellett a használat tartama alatt a hasznosításból elért árbevétel, vagy értékesítés meghatározott százalékában (royalty), avagy a kettő kombinációjában. A fizetendő royalty ellenőrzésével kapcsolatosan a felek a szerződésben a licenciatevő kötelezettségévé tehetik, hogy megőrizze azokat a bizonylatokat, amelyek a fizetendő royalty számításának alapját képezik.

## 14.10. Hivatkozások

A formatervezési minták oltalmáról szóló 2001. évi XLVIII. törvény  
A használati minták oltalmáról szóló 1991. évi XXXVIII. törvény  
A Polgári Törvénykönyv szóló 2009. évi CXX. törvény  
A Polgári Törvénykönyv szóló 2013. évi V. törvény

- A szerzői jogról szóló 1999. évi LXXVI. törvény  
 A találmányok szabadalmi oltalmáról szóló 1995. évi XXXIII. törvény  
 Az üzleti titok védelméről szóló 2018. évi LIV. törvény  
 A védjegyek és a földrajzi árujelzők oltalmáról szóló 1997. évi XI. törvény  
 A Bizottság ajánlása a szellemi tulajdon kezeléséről a tudásátadás során,  
 valamint az egyetemeknek és más állami kutatószervezeteknek  
 szóló gyakorlati útmutatóról (2008/416/EK) I. melléklet  
 Ficsór, M (2007). A Magyar Szabadalmi Hivatal észrevételei az új Polgári Törvénykönyv tervezetének a „licencia szerződésre” vonatkozó fejezetére. *Iparjogvédelmi és Szerzői Jogi Szemle* 112: 55-92  
 Tények & Adatok (2023). *Éves jelentés I. rész*. Budapest: Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatal  
 Szladits, K. (1933). *A magyar magánjogi vázlatok I-II*. Budapest: Grill Károly Könyvkiadóvállalata.  
 Vékás, L. (szerk.) (2008). *Szakértői javaslat az új Polgári Törvénykönyv Tervezetéhez*. Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., Budapest.

## 14.11. További ajánlott olvasmányok

- Faludi, G. (2008). A licencia szerződés. *Polgári Jogi Kodifikáció*, 2008, 2, 12-23.  
 Fodor, K. – Gubicz, F. (2024). Szerzői jogi felhasználási szerződés. In: Jakab, A – Könczöl, Miklós – Menyhárd, A – Sulyok, G (szerk.) (2024): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia* (Szerzői jog és iparjogvédelem rovat, rovatszerkesztő: Grad-Gyenge, A, Pogácsás, A) Elérhető: <https://ijoten.hu/szocikk/szerzoi-jogi-felhasznalasi-szerzodes>  
 Legeza, D. (2014). Egy paragrafus margójára – adalékok a munkaviszonyban létrehozott művek szabályozásához. *Iparjogvédelmi és Szerzői Jogi Szemle* (119) 107-124.  
 Sápi, E. (2024). Szerzői vagyoni jogok (felhasználás, felhasználási módok). In: Jakab, A – Könczöl, Miklós – Menyhárd, A – Sulyok, G (szerk.) (2024): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia* (Szerzői jog és iparjogvédelem rovat, rovatszerkesztő: Grad-Gyenge, A, Pogácsás, A) Elérhető: <https://ijoten.hu/szocikk/szerzoi-vagyoni-jogok---felhasznalas-felhasznalasi-modok>  
 Stipkovits, T. (2024). „Egy kalap alatt” a kutatás-fejlesztés jogi rendszertani kérdései, különös tekintettel a kutatási szerződés polgári jogi meghatározására. *Jog-Állam-Politika*, 2024/3., 209-228.  
 Takács, N (2024). A szerzői mű és jogi védelmének feltételei. In: Jakab, A – Könczöl, Miklós – Menyhárd, A – Sulyok, G (szerk.) (2024):

*Internetes Jogtudományi Enciklopédia* (Szerzői jog és iparjog-  
védelem rovat, rovatszerkesztő: Grad-Gyenge, A, Pogácsás, A)  
Elérhető: <http://ijoten.hu/szocikk/a-szerzoi-mu-es-jogi-vedelmenek-feltetelei>

# 15. NEMZETKÖZIESÍTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

DERÉNYI ANDRÁS

E fejezet a nemzetköziesítés témakörét tekinti át, a fogalomtisztázástól a lehetséges célok és tevékenységek csoportosításán és a fejlesztés lehetőségein és feladatain át a felmerülő nehézségekig és kockázatokig, utalva globális, regionális és hazai folyamatokra és példákra.

A nemzetköziesítés napjaink felsőoktatási intézményeinek egyik központi horizontális témája. Egy európai felmérés (Gaebel et al. 2024) szerint az intézmények 83%-a kiemelten fontosnak tartja a nemzetközi együttműködést. A felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége a tudományművelés sajátos természete miatt eleve nemzetközi kitekintéssel tájékozódik, széleskörű kutatási kapcsolatrendszerrel működik, hagyományosan van nemzetközi rektorhelyettes. A legtöbb intézményben az elmúlt időszakban nőtt a csereprogramok és együttműködések száma és az intézmények több mint fele további bővítést tervez. Hasonló mintázatokat mutatnak globális felmérések is (pl. Marinoni 2024). Mindez arra utal, hogy a felsőoktatás komoly figyelmet és erőforrásokat fordít ezekre a tevékenységekre – még akkor is, ha e terület többek szerint alulfinanszírozott.

A kutatás – a tudományművelés jellege miatt – természetes módon régóta nemzetközi térben folyik. Mára azonban az oktatási tevékenységek – például a külföldi hallgatók toborzása, mobilitási programok szervezése, az idegen nyelvű oktatás – is nemzetközi fókuszba kerültek. Mellettük hangsúlyossá váltak olyan irányítási kérdések, mint a stratégiaalkotás, a megvalósító szervezeti struktúra és a kapcsolódó szolgáltatások fejlesztése. Ezekon túl további sajátos feladat az akadémiai közösség nemzetköziesítéséről való gondolkodásának, attitűdjének alakítása, amely lényegileg határozza meg e dimenzió helyzetét és működtetésének sikerességét.

A felsőoktatás egyre inkább globális hálózati rendszerként működik, ahol az intézmények megosztják a módszereket, az eszközöket és a tapasztalatokat, az eredmények összehasonlítása és rangsorolása pedig általánossá válik. Magyarországon a történelmi bezárkózás után a nemzetköziesítés újra kiemelt figyelmet kap. A többnyelvűség és a széles nemzetközi kapcsolatrendszer visszaépítése ma alapvető ágazati cél.

**Jelentőség és  
kiterjedés**

A felsőoktatás nemzetközi jelenlétének, működésének megnyilvánulásai rendkívül változatosak és sérülékenyek. Változatosak, mert különféle célokhoz különböző megoldások, eszközök vezethetnek. És változékonyak, sérülékenyek, mert a környezeti hatásoknak nagymértékben kitett területről van szó: belpolitikai célok, akár fegyveres összecsapásokhoz is vezető nemzetközi konfliktusok, gazdasági szektorok közötti verseny, pénzügyi egyensúlyi helyzetek alakulása, kulturális hatások egyaránt befolyásolják a nemzetközi szintéren való megjelenés lehetőségeit és módjait.

## **15.1. A nemzetköziesítés fogalma és átfogó jellemzői**

A nemzetköziesítés összetett, sokszínű jelenség, amely számos különböző tevékenységet és folyamatot foglal magában. Az egyes régiók, országok vagy intézmények eltérő mértékben vesznek részt ezekben a folyamatokban, amelyek alakulását nem kizárólag helyi döntések, hanem globális trendek és külső hatások is jelentősen befolyásolják. A felsőoktatási intézmények gyakran csupán követőként képesek alkalmazkodni ezekhez a változásokhoz.

A nemzetköziesítés pontos meghatározása nem egyértelmű, mivel eltérő funkciókat, célokat és hatóköröket tulajdonítanak neki.

### **A NEMZETKÖZIESÍTÉS LEGINKÁBB ÁTFOGÓAN MEGFOGALMAZOTT DEFINÍCIÓJA**

A középiskola utáni oktatás céljainak, funkcióinak és megvalósításának nemzetközi, interkulturális vagy globális dimenziókkal való szándékos kiegészítése. Célja az oktatás és kutatás minőségének javítása, valamint a társadalomhoz való hozzájárulásának fokozása.

Forrás: Knight 2008 és De Wit et al. 2015 nyomán

A nemzetköziesítés legismertebb aspektusai közé tartozik a hallgatók mobilitása (Európában különösen a kreditgyűjtő mobilitás), az idegen (főként angol) nyelvű képzési programok megjelenése, valamint az oktatási, kutatási és szolgáltatási tevékenységek nemzetközi dimenziójának kialakítása és integrálása. Ugyanakkor a nemzetköziesítés sokkal több is ezeknél: egy komplex kategória, amely különböző dimenziókat foglal össze (lásd 16.1 ábra).

### 15.1. ábra: A nemzetköziesítés motivációs kategóriái

<b>politikai</b> a diplomáciai kapcsolatok erősítése	<b>gazdasági</b> bevételszerzés és a versenyképesség növelése
<b>társadalmi és kulturális</b> multikulturális szemlélet erősítése	<b>akadémiai</b> a tudományos kutatás és az oktatás minőségének emelése

Forrás: saját szerkesztés De Wit 2011 nyomán

#### 15.1.1. A nemzetköziesítés folyamatának alakulása és új irányjai

A nemzetköziesítés a felsőoktatásban kezdetben a hallgatók mobilitására fókuszált, majd egyre nagyobb hangsúlyt kapott a kutatók és programok nemzetközi mozgása. Később a globális rangsorok és a márkaépítés került előtérbe, ám ezekkel párhuzamosan az együttműködés mellett a versengés is dominánssá vált (van der Wende 2001). Mára iparággá alakult, ahol a bevéterszerzés és reputációnövelés is egyre hangsúlyosabb szempontokká váltak.

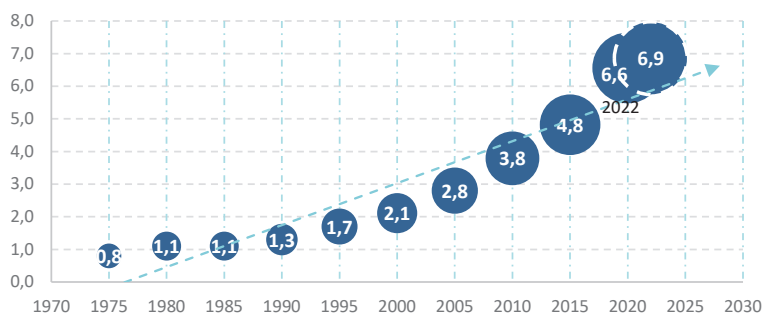
Az olyan globális szervezetek, mint az OECD, az UNESCO és a Világbank, valamint nemzeti és regionális szereplők, például az Európai Unió, a nemzetköziesítést kiemelt szakpolitikai céllá tették. Ez a tendencia különösen fontos szerepet játszik a fejlődő országokban, ahol a felsőoktatás nemzetköziesítése a társadalmi fejlődés kulcselemévé vált.

Az elmúlt évtizedekben a nemzetköziesítés formái jelentősen kibővültek. Nemcsak a külföldi hallgatók oktatása nőtt dinamikusán, hanem megjelentek olyan új stratégiák is, mint a közös programok és diplomák kialakítása, franchise-képzések, kihelyezett campusok, valamint online oktatási szolgáltatások.

A külföldi hallgatókért folytatott globális verseny, valamint a nemzeti politikák és rangsorok nyomása miatt a terület dinamikusán változik. Azonban a nemzetköziesítés gazdasági motivációi gyakran a hallgatók és oktatók egy szűk rétegének kedveznek, és a nemzetköziesítés három fő dimenziója (személyek, programok és szolgáltatások mobilitása) és a felsőoktatás három fő funkciója (oktatás, kutatás, társadalmi szolgáltatások) között nem épült ki kellően erős összhang. A külföldi diákok oktatása, amellett, hogy folyamatosan egyre nagyobb mértéket ölt, például az új évezred első két évtizedében a nemzetközi hallgatók száma megháromszorozódott, és meghaladta az 6 milliót főt (16.2 ábra). Ugyanakkor az arányok kevésbé változnak: a mobilitásban továbbra is csak a világ hallgatóinak 2,5-3%-a vesz részt.

#### A 3 fő dimenzió

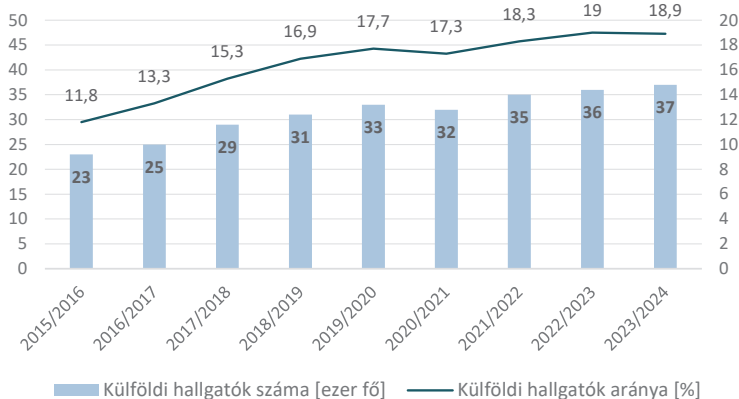
**15.2. ábra: A nemzetközi hallgatók számának alakulása globálisan (Mrd fő)**



Forrás: OECD EaG 2017 és UNESCO UIS Stat egyesített adatok, 2025, saját szerkesztés

Magyarországon is jelentős mértékben növekedett a külföldi hallgatók száma és aránya (16.3 ábra), köszönhetően elsősorban az olyan állami ösztöndíjprogramoknak mint a Stipendium Hungaricum.

**15.3. ábra: A nemzetközi hallgatók számának alakulása Magyarországon**



Forrás: KSH, 2023

Az elmúlt években az a változás figyelhető meg, hogy egyre nagyobb hangsúly kerül a tantervek, a tanulási környezet és az oktatási szolgáltatások hazai nemzetköziesítésére (e fogalomról később részletesen is szólunk). Megjelent a nemzetközi dimenzió az oktatási minőségbiztosítási rendszerekben, az akkreditációs folyamatokban és a képzések kimeneti céljaként megfogalmazott hallgatói tanulási eredmények között is (de Wit, 2019). Ez is arra utal, hogy a nemzetköziesítés nem statikus jelenség, hanem folyamatosan fejlődő folyamat.



### 15.1.2. A nemzetköziesítés céljai és kihívásai

A felsőoktatás nemzetköziesítésének számos célja lehet, amelyek explicit és implicit formában is megjelenhetnek. Nyílt célként említhető a hallgatói és oktatói mobilitás révén elért interkulturális tanulás, a humántőke-fejlesztés, valamint a nemzetközi együttműködések-ből eredő minőségfejlesztés. Ugyanakkor gyakran rejtetten jelennek meg gazdasági érdekek, mint a bevételek növelése vagy a nemzetközi hírnév erősítése, illetve elit akadémiai és gazdasági csoportok előnyben részesítése.

Sok ország és intézmény egyszerűen a mobilitást tekinti fő célnak, és azt önmagában is jónak vélik anélkül, hogy típusait, irányait vagy szintjeit tisztáznák. A leggyakoribb prioritás a kiutazó kreditmobilitás és a beutazó diplomaszerező mobilitás támogatása, gyakran párhuzamosan. E célok mellett a nemzetközi brandépítés, a diplomáciai kapcsolatok erősítése vagy az oktatási infrastruktúra jobb kihasználása is szerepet kaphat.

A regionális fókusz gyakran tisztázatlan, bár Európa, a szomszédos régiók kiemelt figyelmet kapnak, miközben megfigyelhető a régi politikai (gyarmati) kötődések újjáéledése, illetve a fejlődő világ és a feltörekvő országok (BRICS-országok, Öböl-menti államok) célbavétele is. A képzési szintre vonatkozó prioritás alig jelenik meg, ahol ilyen specifikálnak, ott a kimenő mobilitást az első ciklusra vagy akár az alá, a bejövő mobilitást pedig a mester- és doktori ciklusra orientálják. Ennek nyomán időről időre egyes országok a mobilitás hajtóerejévé válnak célzott szakpolitikáik, programjaik révén.

**Kiemelt cél  
a mobilitás**

**Különböző  
prioritások**

#### **NEMZETKÖZIESÍTÉST CÉLZÓ SZAKPOLITIKÁK, PROGRAMOK**

Brazília *Science without Borders* néven indított nemzetköziesítést támogató országos programot, Japán *Global 30* névvel. Az Egyesült Államok *100 000 Strong China* és *100 000 Strong in the Americas* kezdeményezései a nemzetközi toborzást támogatták. Az Európai Unió *Erasmus Program*-ja regionális mobilitás-ösztönző, valamint a nemzetköziesítést fejlesztő támogató program. Az Egyesült Államok szponzorálta *Fulbright Program*, az Egyesült Királyság *Chevening Programme*-ja főként oktatói, kutatói mobilitást támogatnak. Hazai jó példa a nemzetköziesítést támogató szakpolitikai kezdeményezésekre a *Campus Hungary*, később *Campus Mundi*, és a *Stipendium Hungaricum* programok is.

Forrás: saját gyűjtés

Egyre több felsőoktatási intézmény részévé válik a globális oktatási üzletnek is, és jelentős bevételeket ér el a külföldi hallgatók révén. Emellett azonban számos más előnyt is fel szoktak hozni, így a hallgatók nyereségét az új perspektívák megismerésével, nyelvi és globális

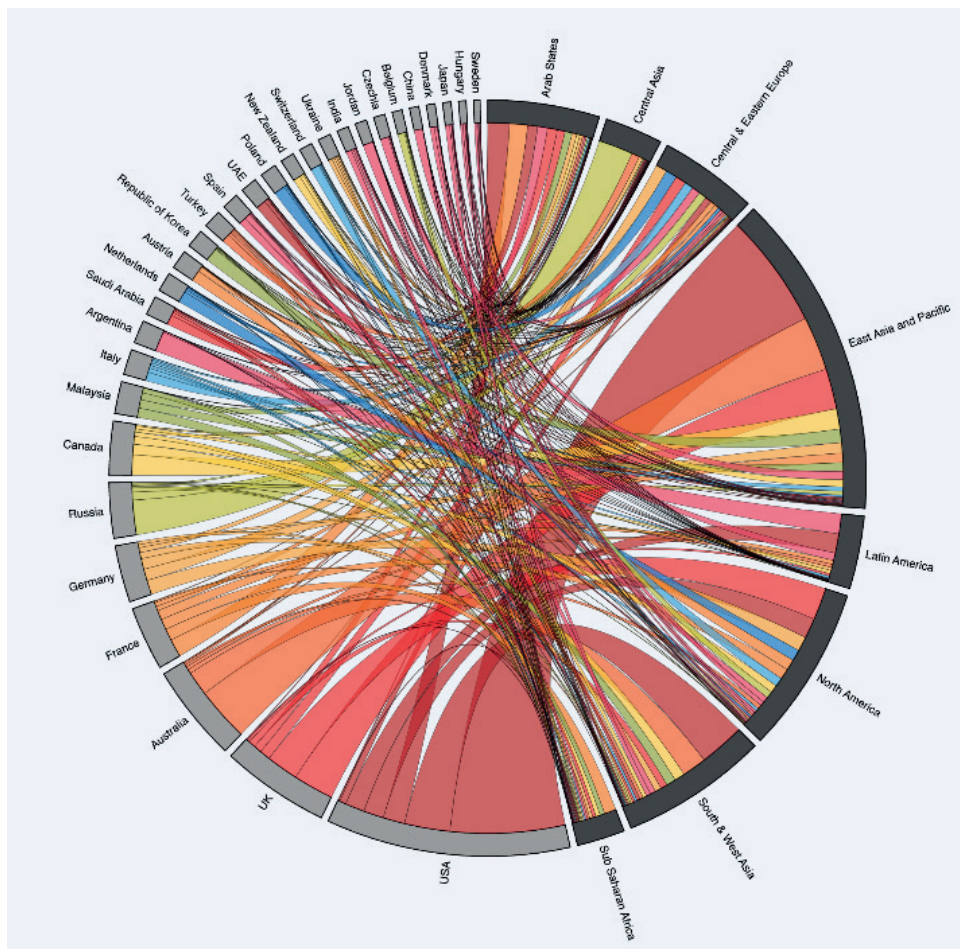
## **Számos előny felhozható**

képességek elnyerésével; a globális versenyképesség javulását vagy a társadalmi kohézió növekedését. Valójában azonban alig van kutatási eredmény arra vonatkozóan, hogy ezek a célok hogyan érvényesülnek a mobilitás során. A prioritások tisztázása ugyanakkor mind a szakpolitika, mind az intézményi stratégia szintjén elengedhetetlen a rendelkezésre álló erőforrások hatékony felhasználásához. Mindenesetre érzékelhető, hogy a regionális és globális változásokat kihívásként érzékelik a felsőoktatás-politikák, és megfelelő válaszokat keresnek. A felsőoktatási intézmények számára is kihívás a nemzetközi felsőoktatás alakulásának figyelemmel kísérése, és bár igyekeznek megőrizni helyi beágyazottságukat és presztízsüket, előre menekülve maguk is csatlakoznak a globális folyamatokhoz.

## **A globális egyenlőtlenségek újratermelése**

A nemzetköziesítés hatása eltérő az északi és déli féltekén. A fejlett országok egyetemei gyakran profitorientált modelleket követnek, amelyek kereskedelmi célok mentén vonzanak külföldi diákokat és oktatókat, valamint értékesítik a nemzetközi kutatások eredményeit. Ezzel szemben a fejlődő országok inkább a kutatási kapacitások és a tantervek fejlesztését várják, de gyakran szembesülnek a humántőke elszívásával és a helyi intézmények meggyengülésével. A mobilitásban való részvétel szintén egyenlőtlen. A gazdagabb országokban akár tízszer annyi hallgató vesz részt nemzetközi programokban, mint a szegényebb régiókban, ami tovább mélyíti a globális egyenlőtlenségeket (16.4 ábra).

15.4. ábra: A globális hallgatói áramok (2018; kb. 6 millió fő)



Forrás: Global Students Flows; <https://www.globalstudentflows.org/flows>

Megjegyzés: Az ábra bal oldalán, szürkével jelölve, az egyenleget illetően befogadási többséggel, a jobb oldalán, fektével jelölve, kibocsátási többséggel rendelkező országok/régiók láthatók

A fejlődő országok bevonására irányuló nemzetközi partnerségek gyakran az észak-amerikai és európai intézmények dominanciáját erősítik. Ebből a nézőpontból a nemzetközi fejlesztési szervezetek által támogatott nemzetközi partnerségek is a többnyire Európában és Észak-Amerikában centralizálódó „tudásbirodalmak” további kiépülését szolgálják. Újabbban azonban megfigyelhető az egyenlőbb együttműködésre irányuló tudatos törekvések is (Maringe et al. 2013).

### 15.1.3. A célok részletezése

#### **Bevételszerzés**

A nemzetköziesítés gazdasági hatásai kiemelkedőek: a hallgatói befizetések közvetlenül és közvetve is jelentős bevételt generálnak az intézményeknek, a helyi közösségeknek és az országnak. A felsőoktatás hagyományos meritési bázisát adó korosztályok demográfiai csökkenése miatt sok intézmény a nemzetköziesítés felé fordul, működésük stabilizálásának érdekében. Az államok is ösztönözhetik ezt a folyamatot, például a kapacitások kihasználása vagy az elvont támogatások pótlása érdekében. Egyes régiók gazdasági növekedése (például Kína és India esetében) egyre több család számára teszi lehetővé a külföldi tanulmányok finanszírozását, amely fenntartható forrást jelenthet a fizető hallgatói utánpótlás számára.

#### **A tehetségesek vonzása és megtartása (*brain gain*)**

A társadalmak előregedése és a tudásgazdaság igényei fokozódó versenyt eredményeznek a magasan képzett munkaerő megszerzéséért. Észak-Amerika, Európa, Japán és Ausztrália mellett ma már Ázsiára és Afrikára is egyre inkább jellemző a diplomások iránti kereslet növekedése. Az európai felsőoktatás is első számú mobilitási célpont szeretne maradni, az Európai Unió stratégiai tudatosan támogatják ezt a célt, miközben Kína és az Öböl-menti országok saját régiójukban igyekeznek hallgatókat vonzani. A fokozódó verseny célja nemcsak a hallgatók vonzása, hanem a felsőfokú végzetek letelepedésének elősegítése, amelyet egyre több helyi intézkedés támogat.

#### **Interkulturális fejlesztés**

Az intézmények stratégiájának része lehet a hallgatók, oktatók és szakalkalmazottak interkulturális kompetenciáinak fejlesztése, amely szükséges a globalizálódó gazdaság számára. A hallgatók esetében a horizontális kreditgyűjtő célú mobilitás, az oktatók és szakalkalmazottak esetében a rövid idejű, kutatási, tudományos vagy partnerségépítő mobilitások fő eredményének az interkulturális kompetenciák fejlődését tekintik. Az oktatók és alkalmazottak esetében a nemzetközi tapasztalatok a későbbi fejlesztések alapját vagy a továbblépés lehetőségét is képezhetik. Számos tanulmány jelzi az ebben a típusú mobilitásban részt vevő hallgatók ilyen jellegű személyiség- és képességfejlődését, miközben arra is felhívják a figyelmet, hogy a rövid idejű mobilitások általában nem gyakorolnak érdemi hatást a képzési programok fejlesztésére, a tanítás, tanulás minőségének javulására, mert elsősorban kulturális tapasztalatszerzés céljából vesznek benne részt a hallgatók.

### **Kompetenciafejlesztés**

A nemzetközi környezet, a külföldi tanulási, oktatási és munkatapasztalatok széles körű készségfejlesztő hatással bírnak, hozzájárulva a foglalkoztathatósághoz és az életpálya-építéshez. A nemzetköziesítés segíti a hallgatókat a globális világban való helyállásban, a külföldi tanulmányok pedig előnyt jelentenek a munkahelykeresésnél. Az ezzel kapcsolatos adatelemzések (többek között a hazai diplomás pályakövető kutatások is) nem elsősorban jövedelmi vagy pozícióbeli előnyöket jeleznek, inkább a munka jellegére és a munkakörre vonatkozóakat: a külföldet járt hallgatók inkább töltenek be nemzetközi vonatkozású munkakört, illetve nagyobb arányban vállalnak külföldön munkát. Ugyanakkor a mélyebb vizsgálatok azt jelzik, hogy az előny komplementer jellegű, az általános és szakmai kompetenciák azonossága esetén jelentkezik, és csak az első munkába állás során jelentkeznek (Humburg et al. 2013).

### **A tanulás-tanítás minőségének javítása**

Számos stratégia a nemzetköziesítést eszközként alkalmazza a felsőoktatási rendszerek, campusok és intézmények minőségének fejlesztésére. A nemzetköziesedés fokozott kitettség és a nagyobb nemzetközi láthatóság ösztönzi a képzési, tanítási és tanulási környezet, valamint a támogató folyamatok fejlesztését. Ezt a nemzetközi rangsorok intézményi reputációra gyakorolt hatása is elősegíti: az intézmények számára elsődlegesnek számító vertikális, diplomaszerezésre irányuló hallgatói mobilitás során a hallgatók a rangsorokban vezető intézményeket jobban preferálják választási döntéseik során, bár ez a hatás csak a legfelső szűk tartományban érzékelhető. A nemzetköziesítés szinte minden formájához – a felkészüléstől a kiépítésen át a továbbfejlesztésig – szükséges partnerség- és hálózatépítés, az ezekből származó tapasztalatok jelentős hatást gyakorolnak a tanítás és tanulás minőségének javulására. Az intézményekbe érkező külföldiek igényeihez való alkalmazkodás, visszajelzéseik, valamint a saját hallgatók és személyzet külföldi tapasztalatainak feldolgozása szintén kifejt ilyen hatást. Ugyanezt erősítik azok a nemzetközi kezdeményezések, amelyek tanuló hálózatok és szövetségek létrehozásával segítik elő az eredmények összehasonlítását, a tapasztalatcserét és a nemzetköziesítési tevékenységek támogatását.

### **A nemzeti kultúra és tudás terjesztése**

Több stratégia is említi, más esetekben rejtett forgatókönyvként érvényesül egy-egy ország vagy felsőoktatási rendszer kultúrájának, tudásának terjesztése. A bolognai folyamat például kifejezetten nagy érdeklődést és figyelmet keltett az Egyesült Államokban, és több megoldást,

eszközt igyekeznek átvenni onnan. A képzési programok összehangolását elősegítő Tuning-projekt ma már Latin-Amerikában a legaktívabb és az egész világon érdeklődnek iránta (részletesen lásd a Képzésmenedzsment fejezetben). De az Európai Parlament és Tanács által útjára indított Európai Képesítési Keretrendszer mint számos ország képesítési rendszere közötti összehasonítást és megértést elősegítő, azokat összehangoló és ezáltal mobilitást is elősegítő eszköz is felkeltette számos távoli ország és régió figyelmét, együttműködésre ösztönözve őket (Derényi 2024) (részletesen lásd a Képzésmenedzsment fejezetben). Ezekon a kapcsolatokon keresztül pedig tapasztalatmegosztás, kölcsönös tanulás kezdődik el, ennek nyomán pedig mobilitási csatornák, kihelyezett képzési lehetőségek nyílnak meg.

### **Hálózatok, szövetségek építése**

Ahogy a fenti folyamatok során többször is megjelent, a hálózatokba való bekapcsolódás, nemzetközi szövetségekben és partnerségekben való részvétel egyre fontosabb a felsőoktatási intézmények számára. Egyrészt a nemzetköziesítési folyamataik és minőségfejlesztési céljaik elérését támogató járulékos hasznok miatt, másrészt a kapacitásépítésben nyújtott segítség révén, mind mennyiségi, mind minőségi szinten. A kutatás, a tudástermelés és innováció globális folyamataiban való sikeres részvétel szintén ösztönzi a hálózatosodást. Számos tudományterületen érdemi eredményeket csak széleskörű nemzetközi összefogás keretében lehet elérni (vö. CERN). Az elért eredmények megismertetése, széleskörű kommunikációja és a rangsorokban való szereplés hozzájárul az intézmények szakmai és nyilvános reputációjának növeléséhez. Az együttműködésekkel jellemezhető felsőoktatási rendszerek hatékonyabban reagálhatnak a globális kihívásokra, elősegítve az összehasonlíthatóságot, a személyi és tudáscserét. A globális csere új lehetőségeket hoz az érintett intézmények és országok számára, ezért egyes régiók és országok kifejezetten ösztönzik a hálózatosodást (vö. Európai Egyetemek program – részletesen lásd lejjebb).

## **15.2. A nemzetköziesítés módjai, megoldásai**

Nem teljesen szabad elhatározás kérdése, hogy egyes országok és intézmények hogyan kapcsolódnak be a nemzetköziesítésbe. A döntést nagymértékben befolyásolhatja a regionális elhelyezkedés, az ország és az intézmény pozíciója, a nemzetköziesítéssel kapcsolatos nemzeti stratégia vagy szakpolitika, az intézmény profilja, hagyományai. Szintén meghatározóak a meglévő erőforrások, legyen szó az infrastruktúráról, a pénzügyi forrásokról, főként pedig az oktató-kutató

gárda és a szolgáltató tevékenységeket végző szakapparátus kapacitásairól és kompetenciáiról. Ezek a szempontok ugyanis jelentős hatást gyakorolnak arra, hogy a nemzetköziesítés melyik módját és milyen mértékben kezdi el fejleszteni az intézmény.

### **15.2.1. Hatókörök**

A nemzetköziesedésről kézenfekvő globális keretekben gondolkodni, és kétségtelen, hogy a globális folyamatok a statisztikai adatok tükrében érdekes változásokon mennek keresztül. De a globális folyamatoknak mindig van régiós és nemzeti szintű vonatkozásuk és közvetlen kihatásuk az egyes intézményekre is. A nemzetköziesítés valójában a világ összes hallgatójának csak egy nagyon alacsony arányát érinti, a mobilitás a globális hallgatói létszám mindössze 2,5-3%-át teszi ki. Miközben ez egy rendkívül alacsony arány, összességben azonban több millió főt jelent, amely már akkora tömeg, hogy nem tekinthetünk el az egyes országok felsőoktatására gyakorolt hatásától.

A globális, regionális és nemzeti szint között rendkívüli különbségek láthatók, a mobilitásban részt vevő felsőoktatási régiók és országok részesedése nagyon eltérő. A vonzerő és a kibocsátás azonban meglepően gyorsan tud változni, amelyre sok faktor gyakorol erős hatást, köztük a felsőoktatás hagyományos meritési bázisát adó korosztályok demográfiai csökkenése, a rendkívüli mértékű gazdasági növekedés, politikai folyamatok és háborús konfliktusok, amelyek akár rövid időn belül is lényegesen átrendezhetik egyes régiók mobilitási és nemzetköziesítési mintáit.

A délről északra, keletről nyugatra tartó nagy mobilitási áramlások alatt ezekkel ellentétes kisebb folyamatok is ki-kialakulnak (lásd a fenti 16.4 ábrát), és szintén jelentős a történelmileg meghatározott regionális vagy inter-regionális hatás (vö. a kubai felsőoktatás erőteljes vonzereje a baloldali hagyományú latin-amerikai vagy egykori afrikai szocialista országok diákjaira).

### **15.2.2. Típusok**

Mára a felsőoktatás nemzetköziesedési folyamatainak két fő pillérét különböztetjük meg: az otthoni nemzetköziesítést (internationalization at home, IaH) és a külföldi vagy határokon átnyúló tevékenységeket (crossborder education). Ez a két fő pillér szorosan kapcsolódik egymáshoz és függ egymástól.

A határon átnyúló oktatási szolgáltatásokon belül három fejlődési generációt szokás elkülöníteni (Knight 2011:223). Az első generáció az akadémiai mobilitás, amely a diákok és tudósok világméretű mozgá-

**Globális,  
regionális és  
nemzeti szint**

**Határon átnyúló  
oktatás**

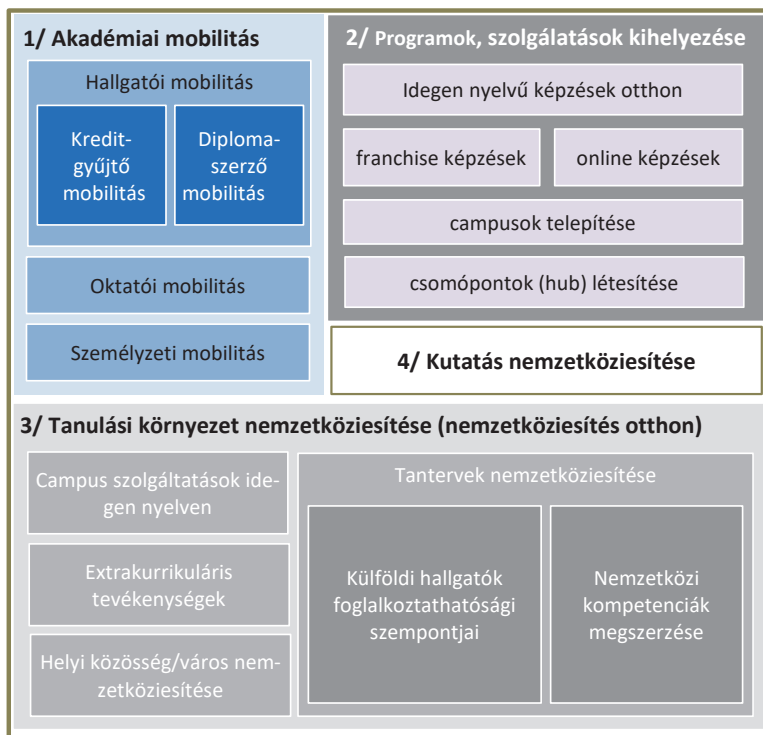


## Nemzetközi- esítés otthon

sáról szól. A második generáció a program- és szolgáltatói mobilitás, amely a diplomaprogramok és felsőoktatási intézmények országok közötti mozgásáról szól. A harmadik generáció pedig az első és második generációra épülő központok vagy csomópontok (hub).

Az otthoni nemzetköziesítés koncepciója a nemzetközi és interkulturális dimenzióknak a hazai tanulási környezetbe, a formális és informális tantervbe történő, minden diákot érintő céltudatos integrálásáról szól (Beelen – Jones 2015:69). Ide értjük az anyacampus működésének olyan fejlesztését, amely nemzetközi tanulási környezetet és nemzetközi kitekintést biztosít a nem mobil hallgatók számára is, vagy a képzési program olyan ki- vagy átalakítását, amely a külföldön elért tanulási eredmények integrálását biztosítja, vagy külföldön elérhető tartalmak, oktatási tevékenységek felhasználását teszi lehetővé a saját intézményben folyó tanulás fejlesztése érdekében. Ennek érdekében vonzanak be nemzetközi hallgatókat és oktatókat, teszik az angol vagy más idegen nyelvet az oktatás nyelvéné és építik ki a campus információs rendszereit a hivatalos nyelv mellett idegen nyelven is (Nilsson 2003).

### 15.5 ábra: A nemzetköziesítés típusainak térképe



Forrás: saját szerkesztés



### 15.2.3. I. pillér: hallgatói és oktatói mobilitás

A felsőoktatás nemzetköziesítésének egyik legfontosabb eleme a hallgatók, valamint az oktatók, kutatók és a szakszemélyzet mobilitása. A nagy felsőoktatási régiók, a kormányok és az intézmények egyaránt erre fókuszálnak. Erőfeszítéseik azonban nincsenek mindig összhangban az eredményekkel. A mobilitás meghatározó folyamatainak és mintázatainak változásában a külső és belső környezet ugyanis rendkívül jelentős szerepet játszik. A nemzetközi mobilitási tér, az irányok és az eredmények olyan támogató és akadályozó változók komplex kölcsönhatása mentén alakulnak mint pl. a kölcsönös megértés (politikai, szociális és kulturális faktorok), a bevételnövelő szándék és a képességek vándorlása (gazdasági faktorok), vagy a kapacitásépítés (oktatási faktor). Bár ezek némelyike hátráltatja, többsége évtizedek óta növeli a mobilitást, ugyanakkor befolyásolja a fő mozgási irányokat és mértékeket.

#### A hallgatói mobilitások

A hallgatói mobilitás differenciált vizsgálata kimutatta, hogy különböző mobilitástípusok léteznek, amelyek céljaik és mozgatórugóik alapján eltérnek, ezért pontosabb mobilitásokról beszélni. Európában leginkább a kreditgyűjtés, időleges mobilitást értik alatta, míg más régiókban a diplomaszerezésért folytatott tanulmányok dominálnak. A mobilitás az önkéntestől a kényszerűig (vö. migrációs) terjed, és gazdasági fejlettség szerint is szegmentálható.

A nemzetközileg mobil hallgatók nem alkotnak homogén csoportot. Különböző típusokba sorolhatók felkészültségük és anyagi hátterük alapján. Vannak, akik elit intézményeket céloznak meg, mások támogatást és további képzést igényelnek. Egyesek személyes motívációkkal indulnak külföldre, míg mások jól felkészültek és önállóan finanszírozzák tanulmányaikat.

A nemzetközi hallgatók megkülönböztethetők globális vagy globális szempontból is. A globális hallgatók azok, akik külföldi tanulmányok iránti szándékai között az előrejutás vagy akár az emigráció is motiváló tényező. A globális hallgatók elsősorban társadalmi presztízt és kiemelkedő karriert terveznek külföldi tanulmányaik következtében anélkül, hogy túl messzire távolodnának el az otthonuktól. Ők valószínűleg hazatérnek, és nemzetközi állásokban helyezkednek el.

A statisztikák általában az állampolgárság alapján azonosítják a mobil hallgatókat, ami torzíthatja a határokat átlépők valódi számát. Például egyes országokban elég magas a helyben született külföldi állampolgárok száma (Németországban a török vendégmunkás-családok ott született, ám török állampolgárságú hallgatókat a külföldiek között tartják számon, és az összes külföldi közel egyharmadát

**Kreditgyűjtés  
vagy  
diplomaszerezés**

**A mobil  
hallgatók  
csoportjai**

**A mobil  
hallgatók  
azonosítása**

teszik ki), máshol a középiskolát külföldön végző saját állampolgárok térnek vissza felsőfokú tanulási céllal (ezért ők nem számítanak mobil hallgatónak, miközben országhatárokat léptek át). A határon túli magyarok is külföldiként jelennek meg a nemzetközi hallgatói statisztikában, noha az intézmények nem eszerint kezelik őket. Ezért összességében a származási ország szerinti adatok mintegy 25%-kal alacsonyabb mobilitást mutatnak, mint az állampolgárság szerintiek.

### *Kreditgyűjtő mobilitás*

A hazai tanulmányok részeként külföldön folytatott tanulás főként Európában és az USA-ban jelentős (még ha a kreditmobilitás az Európán belüli teljes mobilitásnak csak egynegyedét adja is). Az Erasmus-program az európai kreditmobilitás 80%-át adja, amelynek fő hajtóereje a kulturális tapasztalatszerzés és az oktatási környezet változatossága. A mobil hallgatók számának növelésénél is nagyobb hatása van azonban a programnak a felsőoktatási rendszerek reformjára és nemzetköziesítésére.

### **AZ ERASMUS-PROGRAM**

Az 1987-ben elindult mobilitástámogatási program mára összesen 15,1 millió európai polgár nemzetközi, elsősorban Európán belüli mobilitását támogatta. Ebből csak 2023-ban 1,3 millió főt, amelynek 74%-a diák, 26%-a oktató és nem-oktató személyzet. A mobilitás mellett 32 000 nemzetközi projekt is támogatásban részesült, amelyhez 84 000 szervezet kapcsolódott.

#### *Magyarországi Erasmus mobilitási adatok 2023-ban*

	<b>magyar kiutazók</b>	<b>külföldi beutazók</b>
Hallgatók	22 082 fő	17 595 fő
Oktatók és nem oktató dolgozók	11 611 fő	7 203 fő
Támogatott nemzetközi felsőoktatási projektek száma	42 projekt	
Elnyert támogatás	20 millió Euro	

Forrás: European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Erasmus+ annual report 2023, Publications Office of the European Union, 2024, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/833629>

### *Diplomaszerző mobilitás*

A nemzetköziesedés szakirodalma elsődleges mobilitásként tekint a diplomamobilitásra, mivel ez a típus a legintenzívebb, részvételi arányai a legjelentősebbek, és a legtöbb nemzetköziesítési célt ez valósítja meg. Ez a folyamat hordozza a legnagyobb bevételnövelő potenciált, amely fontos hajtóereje a campusok, képzési programok, oktatáspolitikai és menedzsment átalakulásának. Ez nem azt

jelenti, hogy a kreditgyűjtő mobilitás kevésbé fontos, ám az intézmények érdeklődésének középpontjában a diplomamobilitás áll, amely a legjelentősebb hatást gyakorolja a világ felsőoktatására. A diplomaszerező mobilitás fő hajtóereje az anyaországi felsőoktatás minőségi vagy mennyiségi elégtelensége: a hallgatók más országokban férnek hozzá jobb minőségű kínálathoz. Az Európába irányuló diplomaszerező mobilitás országonként eltérő, és politikai vagy szakpolitikai tényezők nagymértékben befolyásolják. Az európai országokból kiáramló diplomamobilitás kevesebb, mint fele a beáramlónak, és 85,5%-a a térségen belül marad (másik európai országba irányul). Ez a tendencia pozitív olvasatban az európai felsőoktatásba vetett bizalmat tükrözi, ám a térségen kívüli tapasztalatok hiánya középtávon negatív következményekkel járhat, amennyiben nem áramlik vissza eltérő tudás, tapasztalat, kapcsolatrendszer.

### **Oktatói-kutatói mobilitás**

Az oktatók mobilitása kevésbé kitüntetett területe a nemzetköziesítésnek. Az elmúlt évtizedekben nem vált a nemzetköziesítésről való gondolkodás részévé a mobilitásnak ez az aspektusa. Kevés ország és kevés intézmény tekinti stratégiai feladatnak az oktatók mobilitásának ösztönzését. A posztdoktori mobilitás és rövid idejű kutatási látogatások ugyan elterjedtek, de a tartós mobilitást ritkán támogatják, részben az agyszívástól való félelem miatt. A nemzetközi rangsorokban előkelő egyetemek oktatói és az elit kutatóhelyek kiválóságai képezik a mobilitás elitjét, akik sokfelé járnak és sok meghívást kapnak, míg mások inkább személyes kezdeményezésre utaznak. A tudományos életnek, a kutatásnak, az egyetem normál működésének teljesen megszokott része a gyakori, tudományos célú utazás tudományos konferenciákra, kutatási egyeztetésekre, vagy akár a sabbatical (alkotói szabadság) ideje alatti távollétre. Talán ezért is alakult úgy, hogy miközben a hallgatói mobilitás ösztönzésére nagy erőfeszítéseket tesznek egyes országok vagy intézmények, vagy akár egész régiók, addig az oktatói mobilitás mintha az oktató, a kutató személyes felelőssége lenne. Jobb esetben a mobilitás megjelenik a tudománystratégiák vagy a kutatási és innovációs politikák részeként. A korábbi hazai nagy mobilitás-támogató programok is a hallgatókat célozták, alig jutottak támogatáshoz bennük az oktatók, a kutatók.

Az oktatók kutatáson túli fő nemzetköziesítési szerepe a nemzetközi kapcsolatépítés és a hallgatói mobilitás multiplikátoraként való működés. Az oktatók ugyanis jelentős szerepet játszanak a hallgatók mobilitási döntéseiben. A diákok között általában jóval magasabb a külföldön tanulásra irányuló terv, szándék, mint aztán a tény-

**Az oktatói  
mobilitás  
háttérbe szorul**

**Az oktató mint  
a mobilitás  
ösztönzője**

leges megvalósulás. Egy oktató biztatása hatékonyabb ösztönzés, mint a hivatalos marketing vagy az intézményi támogatás. Az intézmények erős marketingtevékenysége ellenére ezért az oktatók elkötelezettsége döntő a mobilitási hajlandóság növelésében és a megvalósításban.

### **A szakszemélyzet mobilitása**

A felsőoktatási intézmények nem-oktató szakszemélyzetének mobilitása is fontos területe a nemzetköziesítésnek. Nem csak az intézmény nemzetköziesítésével foglalkozók (nemzetközi igazgatóságok, irodák) alkalmazottai számára fontos, hogy saját munkájuk keretében külföldi partnerintézményekbe látogatva tapasztalatokat szerezzenek és kapcsolatokat építsenek, hanem minden menedzsment területen hasznos hozhat a munkatársak nemzetközi kitekintése, tapasztalatszerzése. Az eltérő jogi, társadalmi, kulturális környezet ellenére is tanulságos lehet megismerni más intézmények által alkalmazott menedzsmenttechnikákat, folyamat- és munkaszervezési megoldásokat. Ezek a mobilitási tapasztalatok ösztönözhetik a hazai adaptációkat vagy innovatív megoldások kialakítását és bevezetését. Sokszor az a tapasztalat is megerősítő lehet, hogy más intézmények hasonló területen működő, hasonló beosztású alkalmazottai is hasonló szakmai vagy szervezeti kihívásokkal küzdenek. A kimenő mellett a bejövő személyzeti mobilitás az idelátogató külföldi munkatársak hazai megoldásokra adott visszajelzéseiből nyerhet megerősítést. Az ilyen nemzetközi menedzsment kapcsolatok sokszor vezetnek olyan közös projektekhez, amelyek keretében néhány intézmény hasonló működési területen hasonlítja össze saját gyakorlatát, fejlesztési eredményeit, benchmarkként figyelembe véve a konzorciumi társak eredményeit. Az európai mobilitási programok előszeretettel támogatják – a személyzeti mobilitás mellett – ezeket a közös intézményi fejlesztéseket is.

#### ***15.2.4. 1. pillér: idegen nyelvű képzési kínálat kialakítása***

A bejövő mobilitás megteremtésének alapja, hogy egy intézmény idegen nyelvű képzési kínálattal rendelkezzen. Ennek jellemzői lehetnek: néhány kurzus idegen nyelven (részképzéses mobilitásra lehetőséget adva), néhány program idegen nyelven, sok program és kurzus idegen nyelven, végül a teljes képzési kínálat idegen nyelvű működtetése (a hazai hallgatók számára is). E megoldások fejlesztési fokozatoknak is tekinthetők, és kombinálhatók, attól függően, hogy milyen célcsoportokat kíván bevonni az intézmény.

Az idegen nyelvű programok kínálata önmagában nem jelent versenylőnyt, mivel sok intézmény ezt teszi. Az intézmény globális térben folyó versenyből való kiemelkedéséhez olyan sajátosságok szükségesek

sek, mint a speciális, az adott régió, ország jellemzőire fókuszáló programok (pl. a közép-kelet-európai tanulmányok Magyarországon), vagy a célcsoport számára térben vagy anyagilag nehezebben elérhető képzések (például angol és német nyelvű orvosi képzések Kelet-Európában) felépítése. További lehetőség online kurzusokkal csökkenteni az utazási és tartózkodási költségeket. A versenyelőnyt növelheti, ha az intézmény támogatási forrásokkal ingyenes vagy kedvezményes programokat kínál, vagy ha turisztikai vonzerővel is bír (amelynek a dél-európai országok nagy haszonélvezői).

A vonzerőt növelhetik a közös képzések, amelyek több intézmény specialitásaiból összeállított tanterveket és így egyedi tanulási lehetőségeket kínálnak. Az online együttműködések is egyre nagyobb szerepet kapnak, bár új kihívásokat is támasztanak a digitális oktatás és tanulás speciális módszereinek alkalmazása terén.

A külföldi diákok számára kínált programok tantervét, tananyagát, oktatási módszereit is nemzetköziesíteni kell, figyelembe véve a hallgatók származási régióit és az ott elvárt szakmai kompetenciákat foglalkoztathatóságuk biztosítása érdekében. Ez különösen egy sokszínű hallgatói kör esetén jelent kihívást, és nagy rugalmasságot igényel az oktatóktól.

### **15.2.5. I. pillér: képzések és szolgáltatások kihelyezése**

A határon átnyúló oktatás emberek, tudások, programok, projektek, kutatások és szolgáltatások nemzeti vagy regionális törvényes határokon keresztül történő mozgására utal. A határokon átnyúló oktatás fokozatosan változott az együttműködési keretek kialakításától a partnerségi modellig, mára pedig a kereskedelmi és versengő modellig. Ahogy ez a tendencia tovább növekszik, kétségtelenül alakítani fogja a globális felsőoktatás jövőbeli arculatát, és világszerte példátlan hozzáférést biztosít a hallgatóknak a minőségi oktatáshoz és a változatos tudományos tapasztalatokhoz. Azonban jelentős különbségek vannak a határokon átnyúló oktatás céljában és módjában a különböző országok és régiók között. A helyi kontextus, a kultúra, a nemzeti prioritások alakítják ennek aktuális megoldásait.

#### **Kihelyezett és franchise képzések**

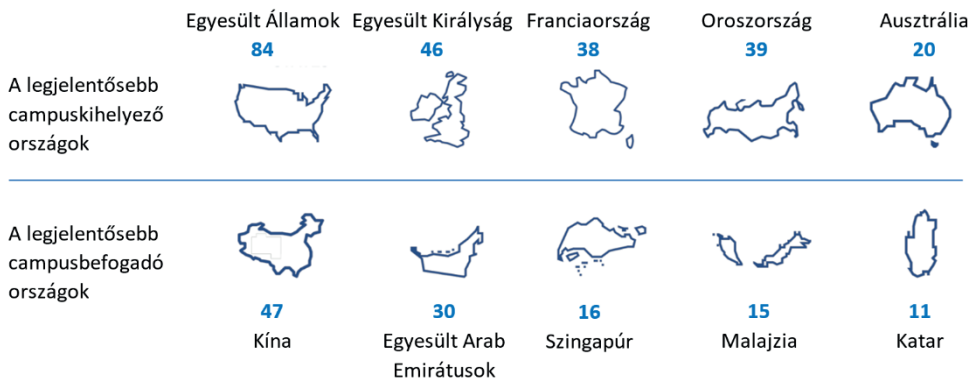
Míg korábban egyes képzési programokat partnerségi vagy alvállalkozói szerződés keretében helyeztek ki külföldi (partner)intézményhez a felsőoktatási intézmények, és a képzést részben saját kihelyezett oktatógárdával, részben a partner- vagy alvállalkozó intézmény oktatóival végezték, az utóbbi időben egyre jobban terjednek a franchise rendszerben kihelyezett programok. (Ennek

mértékét jól szemlélteti, hogy a brit első felsőoktatási fokozat megszerzéséért tanulók majdnem 20%-a nem is tartózkodik az Egyesült Királyságban.) Ebben a konstrukcióban a jogtulajdonos intézmény nyújtja a kurrikulumot, a tananyagokat, a minőségbiztosítást, és ami a legfontosabb: a jogot saját diplomájának kiadására. A nagy angol nyelvű kibocsátók (Egyesült Államok, Kanada, Nagy Britania és Ausztrália) kétségtelen előnye ellenére mára széleskörűen elterjedt ez a megoldás. Az International Consultants for Education and Fairs ezt figyelő adatbázisában 2024-ben több mint 3500 intézmény 240 ezer angol nyelvű, másik országban működtetett programja szerepel (ICEF 2024). A megoldásnak többféle változata jött létre, például multinacionális franchising és partnerségi működés, magán ügynökségek közbeékelésével kínált programok stb. A megoldás nem problémamentes, a franchise keretében elsősorban az oktatás formai kereteit és nem annak lényegét nyújtják. A megfelelő minőségbiztosítás sem könnyű, a minőségértékelők figyelmét könnyen elkerülhetik a távoli országok kultúrájának, életkörülményeinek eltérései. Maga a logisztika is körülményes és gyakran drága, ennek ellenére néhány magyar intézmény is próbálkozott, próbálkozik belépni erre a piacra.

### **Kihelyezett campusok**

Az utóbbi évtizedben egyes programok helyett a teljes kínálatot és a kapcsolódó szolgáltatásokat is nyújtó campusok kihelyezése is erős trenddé vált, abból a megfontolásból, hogy ha mindössze a hallgatók 2,5-3%-a megy külföldre, akkor a többiek számára érdemes helybe vinni a képzéseket. A kihelyezett fióktelepek (branch campus) száma gyorsan nő: 2002-ben 24 regisztrált kihelyezett campus volt világszerte, 2009-ben 162, míg 2023-ban már 333. Ezek legnagyobb hányada (14%) Kínában található, míg 9%-a az Egyesült Arab Emírátsban, 5%-a Szingapúrban, másik 5%-a Malaysiában, 3%-a pedig Katarban, a többi pedig szerteszét a világban. A nagy branch campus telepítők között élen jár az Egyesült Államok (az összes ilyen campus egynegyedével), és az Egyesült Királyság (14%). Meglepően sok kitelepített campusszal rendelkezik Franciaország és Oroszország (14-14%). Ausztrália 6%-kal részesedik (Cross-Border Education Research Team 2023) (16.6 ábra).

15.6 ábra: Legnagyobb campus kihelyező és befogadó országok (2023)



Forrás: Cross-Border Education Research Team 2023

A nemzetközi fióktelepek létrehozását a globális terjeszkedés, a bevételek és a hírnév növelése iránti vágy egyaránt hajtja. Ezek a campusok változatos tapasztalatokat és lehetőségeket kínálnak a hallgatóknak, miközben elősegítik a kutatási együttműködéseket és a stratégiai partnerségeket az intézmények és a helyi közösségek között. Ennek egy speciális területre irányuló gyakorlata a hazai orvosi képzést nyújtó egyetemek külföldi szerződött gyakorló intézményei (kórházai), amelyek elsősorban a külföldi hallgatók hazájukhoz közeli szakmai gyakorlatait segíti elő.

### Oktatási csomópontok

Az oktatási csomópontok (hub) kiépítése a legújabb fejlemény a határon átnyúló oktatási kezdeményezések között, és a hallgatói mobilitás első generációjára, valamint a program- és szolgáltatási mobilitás második generációjára épülnek. Az oktatási csomópontok lehetnek országos, zóna- vagy városszintűek, és a nemzetközi és helyi egyetemek, kutatóintézetek és magánintézmények együttműködésével alakulnak. A kezdeményező ország vagy város általában jelentős infrastruktúra-fejlesztéssel megy elébe és támogatja a csomópont kiépülését, illetve segíti elő az oda települők tevékenységét az új piac megnyitásában. A hub nem egy egyedi kihelyezett campus, vagy egy tudás- vagy technológiai park, és nem is külföldi hallgatók koncentrált tömege, hanem ezeknél több: tudatos törekvés a stratégiaileg a határon átnyúló oktatás, képzés, tudástermelés és innovációs kezdeményezések iránt elkötelezett helyi és nemzetközi szereplők kritikus tömegének kialakítására.

### A hubok 3 típusa

Ugyanakkor a beruházók célja, hogy minőségi külföldi oktatást és K+F+I tevékenységeket vonzva helyben aknázzák ki ennek hozadékait, és a minőségi nemzetközi oktatás és tudásgenerálás iránti növekvő keresletet otthon(hoz közelebb) tegyék elérhetővé. Egyre több ország próbálkozik ezzel, ám nincs egységes modell, mindegyik saját célokat követ, és más-más hajtóerők, várakozások állnak a háttérben. A csomópont három típusa különíthető el: a hallgatói, a tehetség- és a tudás- vagy innovációs hubok. Egyes központok, amelyeket multinacionális vállalatokat vonzó szabadkereskedelmi övezetekben alakítottak ki, kifejezetten a külföldön élő közösségeket szolgálják ki.

#### HUBOK

A közel-keleti közönség számára létesültek a dubai központok (*Knowledge Park, International Academic City*), vagy a dél-koreai *Incheon Global Campus*. Más csomópontok célja kifejezetten az urbanizációs tervek támogatása, különösen a zöldmezős projektekhez kapcsolódóan, mint például a malajziai *EduCity Iskandar*, a mauritiusi *Uniciti International Education Hub* és a katari *Education City*. További központ-telepítési cél az agyelszívás mérséklése, különösen a nemzetközi diákok hagyományos küldőhelyein mint például a kínai *Hainan Li'an International Education Park*, valamint az *EduCity Iskandar* és az *Incheon Global Campus*.

Forrás: Cross-Border Education Research Team (March, 2023). C-BERT International Campus Listing. [Data originally collected by Kevin Kinser and Jason E. Lane]. <http://cbert.org/intl-campus/> Oxford, OH

A csomópontok tulajdonjoga és finanszírozási forrása eltérő lehet. Egyesek teljes egészében a kormányok tulajdonában vannak, és központi és helyi kormányzati finanszírozásban részesülnek. Mások a kormány által támogatott befektetési társaságok tulajdonában és finanszírozásában működnek. A szabadkereskedelmi övezetekben található hubok általában kedvezőbb szabályozással rendelkeznek, nemcsak a kereskedelemmel kapcsolatos szempontok, például az adózás, hanem a tudományos szabályozás tekintetében is, például egyes szabadkereskedelmi övezetekben működő hubok külföldi szolgáltatói mentesülnek az akkreditáció alól is.

A határokon átnyúló képzések (legyenek azok akár több intézmény közös képzései, akár egy intézmény külföldön nyújtott képzései) számára jelentős kihívás ugyanakkor, hogy egyszerre két (vagy több) szabályozási környezetre kell figyelemmel lenniük és azoknak megfelelniük: a diplomát kiadó/szavatoló anyaintézmény (ország) elvárásainak



csakúgy, mint a közreműködő intézmény(ek) és ország(ok), illetve a befogadó ország szabályozási kereteinek.

### **15.2.6. 1. pillér: online kurzusok, virtuális képzések és campusok**

A nyílt hozzáférésű, ingyenes online kurzusok (MOOCs) megjelenése és radikális elterjedése a nemzetköziesítés új fejezetét nyitja meg. Nemcsak a határokon átnyúló szolgáltatások egy új megoldásával állunk szemben, hanem az anyaintézmény nemzetköziesítésében is új távlatokat nyit meg. A virtuális mobilitáson keresztül megnövekedhet a hozzáférés. Ma már a korábbiaknál sokkal több hallgató és oktató vesz részt online interakcióban az osztálytermekben, projektekben és feladatvégzés során, és közvetlenül vagy közvetve megosztják egymással saját különböző kulturális, nemzetközi és didaktikai nézeteiket; olyan tanulás jön így létre, amelyet a fizikai mobilitás nem mindig képes biztosítani. Míg korábban egymáshoz térben közeli intézmények közös kurzus- és kreditadatbankokat működtettek hallgatóik mobilitásának elősegítésére, addig ma már egymástól távoli országokban lévő egyetemek indítanak együtt kurzusokat videokonferencia és chat technológia révén kötve össze hallgatóikat (collaborative online international learning, COIL). A legutóbbi években pedig az online képzés egyre erősebb trendjére reagálva közös virtuális campusok (c[loud]-campus) létrehozása indult el, amelyeken az egyetemek virtuális technikák kihasználásával közös tanítást, e-kurzusokat, továbbképzéseket tesznek elérhetővé hallgatóik számára, illetve platformként használják kutatási együttműködéseikhez. Ezeknek a megoldásoknak sokféle konnotációja lehet a felhőalapú tanulástól az együttműködésig, a kiberinnovációtól az interdiszciplinaritásig. Bizonyos tekintetben ilyen közös, részben virtuális campus kialakulása felé mutatnak az Európai Egyetemek kezdeményezés együttműködései is, amelyekben több magyar intézmény is szerepet vállal.

**COIL és  
c-campus**

## AZ EURÓPAI EGYETEMEK KEZDEMÉNYEZÉS

Az Európai Bizottság 2017-ben hozta nyilvánosságra elképzeléseit a 2025-ig létrehozandó Európai Oktatási Térségre vonatkozóan, „ahol a tanulást, a tanulást és a kutatást nem akadályozná a határok”. Ennek kiemelt programja az Európai Egyetemek kezdeményezés, amelynek fő célja, hogy Európa-szerte egyetemi szövetségeket hozzon létre különböző országok felsőoktatási intézményei között. Ez egyben az európai egyetemi stratégia egyik kiemelt eleme is, amely 2024 közepére legalább 60 olyan európai egyetemi szövetség létrehozását tűzte ki célul, amelyekben összesen több mint 500 felsőoktatási intézmény vesz részt. A létrejövő európai egyetemeken lehetővé válik, hogy az új hallgató, oktató és kutató generációk nyelveken, határokon és tudományterületeken átvélő együttműködésben dolgozzanak, és erős európai identitást alakítsanak ki.

E szövetségeket zászlóshajóknak tekinti az Európai Bizottság, amely azt jelenti, hogy a felsőoktatási támogatásoknál prioritást élveznek a programjaik. A támogatás elsősorban az Erasmus+ keretében történik.

2024 végére különböző fantázianeveken 35 országból érkező egyetemek részvételével már 65 európai egyetemi szövetség alakult meg, amelyek közös kutatási projekteket valósítanak meg, közös képzéseket dolgoznak ki és folytatnak, amelyek végén többes vagy közös diplomát bocsátanak ki.

2025-től szakpolitikai kísérleti fejlesztések indulnak nemzeti és regionális hatóságokkal közösen a támogató adminisztratív és szabályozási környezet kialakítására, az európai egyetemek nemzeti vagy regionális szintű kiegészítő finanszírozására. és előkészítés alatt áll egy 2028–2034-es időszakra szóló beruházási terv. Tervben van egy új típusú európai fokozat és diploma kialakítása, amelyet a transznacionális alap-, mester- vagy doktori képzések után adnának ki (európai diploma), és az EU-ban mindenhol automatikusan elismernének. A távlati célok között felmerült, hogy ezek az egyetemi szövetségek egyszer majd önálló európai egyetemekké válnak számos campussal Európa országaiban.

2024 végén hét magyar egyetem vesz részt valamilyen státusban e szövetségekben.

Forrás: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>

### 15.2.7. II. pillér: a tanulási környezet nemzetköziesítése

Mivel a mobilitás még az ambiciózus *leuveni célok* elérése esetén is mindössze a hallgatók 20%-át érinti, a másik 80% számára a campuson szükséges valamilyen nemzetközi élményt biztosítani.

## A LEUVENI CÉLOK

Az Európai Felsőoktatási Térség felsőoktatásért felelős miniszterei a 2009-es leuveni találkozójukról kiadott nyilatkozatban tették közzé elhatározásukat, hogy „2020-ra az újonnan végzett diplomásoknak legalább 20 %-a rendelkezzen valamilyen külföldön szerzett, felsőoktatáshoz kapcsolódó tanulmányi vagy képzési tapasztalattal”. Ezt később annyival pontosították, hogy az a kifelé irányuló mobilitás számít e célértékbe bele, amely legalább 15 ECTS-kredit értékű, illetve amely legalább három hónapig tart – a szakmai gyakorlatot is beleértve. Azon túl, hogy e cél megfogalmazása a mobilitás ösztönzésével kapcsolatos új lehetőségekre irányította az uniós tagállamok figyelmét, a Bizottság a mobilitási folyamatok monitorozásának (adatok gyűjtése és értékelése) módszereit is fejlesztette.

Forrás: Leuveni Nyilatkozat; [https://ehea.info/media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf)

A „nemzetköziesítés otthon” kifejezés 1999-ből származik, egy Malmöben alapított egyetemről, amelyik egyéb lehetőségek híján a város nemzetközi és interkulturális aspektusait integrálta a hallgatók tanulmányába, így kínálva számukra nemzetközi tapasztalatot. Az intézmények nemzetköziesítése sokáig a külföldi hallgatók jelenlétére és annak hatásaira összpontosított, miközben a hazai hallgatók háttérbe szorultak, és gyakran elkülönítve kezelték őket. (Több helyen ez ma is élő gyakorlat.) Ennek következtében a pozitív hatások alacsony hatékonysággal érvényesülnek. A külföldi hallgatók arányának növelése még nem feltétlenül biztosítja a hazai hallgatók nemzetköziesítését, noha javíthatja annak esélyeit. Az e téren tudatosabb intézmények igyekeznek közelebb hozni a külföldi és hazai hallgatókat a tanulási feladatokon és a szabadidős programokon keresztül. Ennek érdekében szervezett tapasztalatcsere is zajlik a mobilitásból hazatérő hallgatók és oktatók révén. Azonban ezek a törekvések is sokszor csak a hallgatók egy kis részét érik el. Az anyaintézmény nemzetköziesítése ennél átfogóbb megközelítést igényel.

Szokásos kihívás az intézmények részére a külföldi hallgatók integrálása az oktatásba, különösen, ha a hazai hallgatók ódzkodnak az idegen nyelvű képzéseken részt venni vagy idegen nyelven kommunikálni (ami például Magyarországon eléggé szokványos). Más esetekben az idegen nyelvű képzés eltérő jellege vagy más megfontolások (például a tandíjmeghatározás európai szabályai) eredményeként különítik el a külföldi és a hazai hallgatókat egymástól a képzéseken. És bár a kollégiumokban, szabadidős és egyéb programokon igyekeznek integrálni, ez csak a campus részleges nemzetköziesítését jelenti.

A nemzetköziesítés a (formális, informális, rejtett) kurrikulumok nemzetköziesítését is magában foglalja, beleértve a képzési programokat, a tanítási és tanulási folyamatokat, az extrakurrikuláris tevékenységeket, valamint a helyi kulturális és etnikai közösségekkel, csoportokkal való együttműködést. A cél a nemzetközi és interkulturális képességek fejlesztése minden hallgató számára.

A virtuális mobilitás új lehetőségeket kínál a campusok nemzetközivé tételében, lehetővé téve a hallgatók számára a nemzetközi tanulási tapasztalatot a campus elhagyása nélkül is. Számos felsőoktatási intézmény kötelezővé tette a hallgatók számára bizonyos számú ingyenes online kurzus (MOOCs) elvégzését, és az így szerzett krediteket elismerik.

#### **A LEGJELENTŐSEBB VIRTUÁLIS EGYETEMEK**

A több tucat tömeges és nyitott online kurzusokat (Massive Open Online Courses; MOOCs) kínáló szervezet közül kiemelkedik ismertségben a

Coursera (<https://www.coursera.org/>), amely közel 60 országban több mint 300 egyetemmel és céggel működik együtt (köztük számos kiemelkedő hírnevűvel), már magyar partnere is van, és magyarul is elérhető;

Udemy (<https://www.udemy.com/>), amely kisebb modulokból összeállítható képzéseket kínál;

Open Culture (<https://www.openculture.com/freeonlinecourses>), amely a neten fellelhető online egyetemi kurzusokat gyűjti egybe, közel 1700-at;

edX (<https://www.edx.org/>), amelyet a Harvard Egyetem és az MIT indítottak, ám azóta több, mint 260 egyetem csatlakozott és teszi közzé online kínálatát.

Forrás: saját gyűjtés

A nemzetközi tanulási környezet biztosításának egy új megközelítése, hogy egyre több intézmény, különösen a magánszektorban, a diplomához megkülönböztető tulajdonságként vagy kimeneti követelményként írja elő a nemzetközi, interkulturális vagy globális kompetenciák elsajátítását. Ennek megvalósítása érdekében a nemzetköziesítési megoldások különböző kombinációjára van szükség.

#### **15.2.8. További lehetőség: a kutatás nemzetköziesítése**

Azok az intézmények, amelyek régóta intenzív kutatást is végeznek az oktatás mellett – vagy azzal összefonódva –, természetesnek tekintik, hogy kutatási tevékenységük egy jelentős szelete nem nemzeti keretek között, hanem nemzetközi partnerekkel, globális problémákra fókuszálva folyik. Ahol az egyetemi rangsorokon elfoglalt helyezés javítása

(vagy a jó helyezés megtartása) fontos nemzeti vagy intézményi stratégiai cél, még erőteljesebben érvényesül a kutatás nemzetközisége és az ebből származtatható publikációs láthatóság. Ez sok intézmény számára amúgy természetes is, de azért számos kisebb intézmény, főként főiskolák, magánintézmények számára, amelyek elősorban az oktatásra fókuszálnak, nem magától értetődő és ugyanúgy a nemzetköziesítés fontos fejlesztési területeként jelenik meg, mint az oktatási kínálat vagy a szolgáltatások fejlesztése. A kutatási hálózatokba való bekapcsolódás és nemzetközi kutatói csoportokban, projektekben való helyállás bevételi lehetőségként, minőségjavító esélyként, fejlesztési feladatként egyaránt jelentkezhethet, ám mindenhol magával hozza a kutatásfinanszírozás kérdését, ezzel egy újabb feladatköteget nyitva meg. A nemzetközi kutatások finanszírozására az intézmény saját költségvetésén túl főként nemzetközi szervezetek és külföldi kormányzati kutatásfinanszírozási ügynökségek támogatásai, továbbá hazai kormányzati ügynökségek forrásai vehetők igénybe. Ez utóbbiak azonban túlnyomórészt projekt- és pályázati keretben működnek, így az intézményi pályázati tevékenység és projektmenedzsment is kiépítendő. Egyes intézmények, ahol hagyományosan jól működik a nemzetközi kutatási tevékenység és jól bejárattott forrásszerzési és -menedzselési háttér is létrejött, nem a nemzetköziesítés egyik dimenziójaként, hanem alternatívájaként tekintenek a kutatásra. Intézményi stratégiai célok és döntés kérdése a különböző nemzetköziesítési dimenziók és lehetőségek egymáshoz való viszonyának tisztázása és a prioritások meghatározása.

**Sok intézmény számára új feladat a kutatás nemzetköziesítése**

### **15.3. A nemzetköziesítés fejlesztésének eszközei és feladatai**

A szakpolitikák nemzetköziesítést ösztönző, támogató eszközei között általában ösztöndíjak, kölcsön- és támogató rendszerek, vízumkönnyítések, illetve a mobilitás elősegítéséhez kapcsolódó szolgáltatások szerepelnek. Az EU szakpolitikai eszközei között a fentiekén túl az angol nyelven oktatott programok és a kurrikulumok nemzetköziesítésének támogatása jelenik meg, továbbá a marketing- és promóciós tevékenység, az elismerési és átláthatósági eszközök alkalmazása (pl. ECTS, oklevélmelléklet, validáció, Lisszaboni Egyezmény, Europass, Európai Képesítési Keretrendszer), valamint az információnyújtás (a lehetőségekről) és a szervezeti támogatás. Mindez azonban nem elégséges az intézmények sikeres nemzetköziesedéséhez. Számos olyan további – nem feltétlenül felsőoktatás-specifikus – szakpolitika és intézkedéscsomag létezik egyes országokban, amely a legkiválóbbak vonzását és letelepedését

**Összetett  
szakpolitikai  
ösztönzők**

támogatja, vagy a mobilitás előtt álló bürokratikus akadályok felszámolását célozza. Több ország a magasan képzettek vonzását célzó mobilitási politikát visz. Számos ország működtet olyan kulturális, oktatási és kutatási hálózatot, amelynek tagjai világszerte részt vesznek a felsőoktatás népszerűsítésében és a hallgatók toborzásában (mint a British Council, az EduFrance, a DAAD, a Cervantes Intézetek, a Confucius Központok vagy a magyar kulturális intézetek hálózata, a diplomáciai képviselők, kereskedelmi kirendeltségek és kutatás-fejlesztési attasék).

**Sokrétű  
intézményi  
támogatások**

Az intézmények saját ösztöndíjakat, tandíjkedvezményeket, szociális támogatásokat (lakhatás, megélhetés könnyítése) nyújtanak, és a ki- és bejövő mobilitást (a vándorló hallgatókat, oktatókat, kutatókat) segítő szolgáltatásokat működtetnek, például toborzó ügynökségek, beutazás-támogatás, mentorprogram, alumnikörök, karrier támogatás, egészségügyi ellátás megszervezése, intenzív célzott tájékoztatás, interkulturális és nyelvi fejlesztő programok, kulturális programok, beilleszkedést segítő változatos megoldások; továbbá oktatók felkészítése külföldi hallgatók oktatására idegen nyelven stb.). Ezek kiválasztása és alkalmazásuk intenzitása függ a nemzetköziesítéssel kapcsolatos intézményi céloktól, stratégiától, lehetőségektől, továbbá attól, hogy az intézmény a nemzetköziesítés mely fejlődési szakaszában jár. Az alábbiakban ezek közül csak néhány fontosabb elemet tekintünk át.

### **15.3.1. Regionális és nemzeti stratégiák**

**A stratégia  
elemei**

A nemzetköziesítés jelentőségére és komplex voltára tekintettel számos ország fogalmaz meg célokat, stratégiákat saját maga, illetve felsőoktatási rendszere számára. Egy kellően differenciált nemzeti szintű stratégia foglalkozik a nemzetköziesítés és a mobilitás fő céljaival, típusaival, irányjaival és szintjeivel, a területi fókusszal, a szélesebb felsőoktatási stratégiához való kapcsolódással, és a megvalósítás eszközeivel, illetve monitoringjával. Míg a nagy régióknak általában azonosíthatók egy-egy kiemelt nemzetközi prioritása, legyen az akár az akadémiai személyzet fejlesztése a nemzetközi, interkulturális és globális kompetenciák terén vagy a kurrikulum nemzetköziesítése minden hallgató számára (mint Afrikában, a Közel-Keleten vagy Latin-Amerikában); vagy a diplomáért beérkező (és díjfizető) nemzetközi hallgatók számának növelése (mint Észak-Amerikában), addig Európában nem határozható meg ennyire világosan egy vagy két prioritás: itt a célrendszer összetett, egyben differenciált, mert szerkezeti, minőségfejlesztési, kulturális és érték-dimenziókat is tartalmaz. Ugyanakkor Európában csak kevés ország (pl. Észtország, Finnország) definiál világos nemzeti célokat a felsőoktatás nemzetköziesítésében. Sokszor azonban elegendő, ha egy-két jól definiált kormányzati program indul, amelyhez aztán az intézmények csat-

**Regionális  
prioritások**

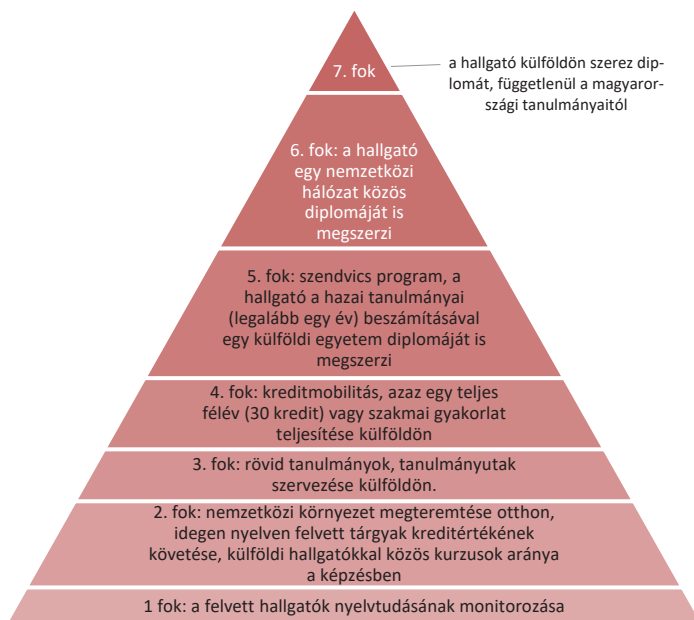
lakoznak és saját stratégiáikban is számolnak vele. Idehaza jelenleg ilyen a Stipendium Hungaricum Ösztöndíjprogram és annak leágazásai (Diaszpóra program, Student at Risk), amelyek jelentősen hatottak az intézmények nemzetköziesítési fejlesztéseire.

### 15.3.2. Intézményi stratégiaalkotás

A nemzetközi tevékenységeit fejleszteni kívánó intézmények számára elengedhetetlen, hogy tisztázzák főbb céljaikat, felmérjék erőforrásaikat, meghatározzák a fejlesztési területeket és rögzítsék a fontos feladatokat. Ennek támogatására számos útmutató, kézikönyv és segédlet áll rendelkezésre (néhány megtalálható a fejezet végén). Az intézmények egyre gyakrabban dolgoznak ki nemzetköziesítési stratégiákat vagy cselekvési terveket (önállóan vagy/és más stratégiák részeként), és alkalmaznak célkitűzéseket és mutatókat. Sok intézmény működtet a megvalósulást követő monitorozó és a célok elérését értékelő mechanizmusokat is.

A sikeres nemzetköziesítéshez figyelembe kell venni az intézmény jellemzőit, valamint oktatóinak és hallgatóinak mobilitási tapasztalatait és hajlandóságát. A mobilitás fokozatos kiépítését segíti a „mobilitási létra” koncepciója (Berács 2014), amely hét lépcsőfokra osztja a mobilitás fejlesztését (16.7 ábra).

15.7 ábra: A mobilitási létra



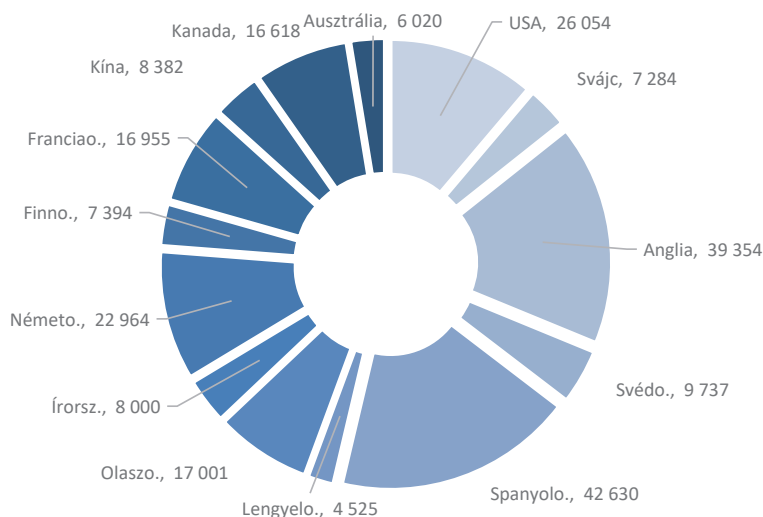
Forrás: Berács 2014 nyomán

## Geopolitikai prioritások

Az intézményi stratégiák jellemzően érzékenyek a politikai és gazdasági környezet változásaira, így gyakoribb felülvizsgálatuk és korrekciójuk válhat szükségessé. A globális események mint gazdasági válságok, világjárványok, háborúk vagy élesebb politikai váltások gyors hatással vannak a nemzetközi mobilitás irányaira és mintázataira, valamint a kínált szolgáltatások fenntarthatóságára. A lassú, megfontolt, egyezkedő döntésekre kondicionált felsőoktatásban a gyors reakcióképességre való törekvés kihívás elé állíthatja a vezetőket és az akadémiai közösséget egyaránt.

Stratégiáikban a felsőoktatási intézmények gyakran határoznak meg földrajzi-regionális prioritásokat is, ahonnan elsősorban toborozni kívánnak, vagy amely régiók intézményeivel elsősorban partnerségre, együttműködésekre lépnek, közös kutatási, fejlesztési programokba fognak. Ezek változhatnak, de általában stabilak. Az európai felsőoktatás általános, ugyanakkor a világ többi régiójától különböző egyedi vonása, hogy az intézmények túlnyomó többsége a saját régióját tekinti elsődleges célpontnak (16.8 ábra).

**15.8 ábra: Az európai diákok preferált mobilitási célországai (2022, fő)**



Forrás: Eurostat, 2022

Ezt nem csak az Európai Unió által működtetett rövidtávú rész-képzéses mobilitás magas volumene alakította így, a diplomaszerezést célzó és az oktatói, kutatói mobilitás terén is hasonló tapasztalható.



### 15.3.3. A szervezeti keretek kialakítása

Nem elkerülhető, hogy – a fejlődés egy pontján, amikor néhány ügyintéző, referens már nem képes ellátni az egyre inkább szerteágazó és komplex tevékenységet – szervezeti keret is létrejöjjön a nemzetköziesítés koordinálására, támogatására. Ez a stratégiaalkotásra, annak megvalósítására, programok menedzselésére, szolgáltatások igénybevétele, nyújtására vagy azok koordinációjára létrehozott csoportok, irodák, igazgatóságok megfelelően elrendezett rendszere. Általában minél nagyobb és összetettebb egy intézmény, annál bonyolultabb és tagoltabb nemzetközi szervezet alakul ki, amely egyre nagyobb létszámú személyzetet foglalkoztat. Ennek következtében megnő az igény a felkészült, tapasztalt munkaerő, illetve kompetenciáik naprakészen tartása és fejlesztése iránt. Egy idő után azonban rendre kihívássá válik, hogy a szétagolódott szervezet hogyan tud hatékonyan együttműködni a közös cél érdekében. Ezért a szervezet rendszeres időközönkénti felülvizsgálata, működésének értékelése is szükséges lehet (Berács 2014).

A nemzetköziesítés első időszakában tipikusan egy vagy két kisebb szervezeti egységet hoznak létre a partnerségépítés, a mobilitási programok, a külföldi hallgatótoborzás menedzselésére. Egy következő fázisban már ezek differenciálódása megy végbe, kari/intézeti alegységek jönnek létre, illetve további, a szolgáltatások idegen nyelvű felváltásáért felelős egységek jönnek létre (pl. képzésfejlesztés, mentorálás, alumni, marketing, programszervezés, kiegészítő szolgáltatások, pl. lakhatás, egészségügy, stb., adatelemzés, projektmenedzsment). A nemzetköziesítés egy még magasabb fokán azonban felmerül ezek beolvasztása a funkcionális fő egységekbe, amelyek aztán már mind a hazai, mind a külföldi hallgatókkal együttesen foglalkoznak két-nyelvű működés keretében.

Hasonló fejlődésen mennek keresztül a hallgatói szervezetek is. Először elkülönülten jönnek létre, illetve a hallgatói önkormányzatban (vagy annak nemzetközi alegységében) egy-két hazai megbízott képviseli a külföldi hallgatókat. Később megjelennek külföldi hallgatók az önkormányzatban, esetleg önálló külföldi érdekképviselői tagozatok alakulnak. A jelentősebb mértékű külföldi hallgatói jelenlét elérése után már az is előfordul, hogy egyes egyetemi bizottságokban, testületekben, a szenátusban is megjelennek a külföldi hallgatók, sőt egy következő fokozatban már a testületi ülések, a szenátusi ülés is idegen nyelven (angolul) folyik.

### **A TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY TEVÉKENYSÉGE**

Magyarországon a nemzetközi mobilitási programokat kezelő Tempus Közalapítvány fő missziója a mobilitás ösztönzése és a nemzetköziesítés fejlesztésének támogatása. Ennek érdekében a TKA számos fejlesztés-támogató programot működtet, így rendszeresen szervez találkozókot a nemzetköziesítéssel foglalkozó intézményi munkatársaknak, koordinátoroknak, jó gyakorlatokat gyűjt és oszt meg honlapján, szemináriumokat, továbbképzéseket, konferenciákat szervez, innovációkat díjaz, nemzetközi szakértői tanácsadást biztosít az intézmények számára. Ezek a stratégiaalkotástól kezdve a nemzetköziesítés számos dimenziójára és számtalan eszközére, módszerére, folyamatára, köztük a szervezet alakítására is kiterjednek.

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja; <http://www.tpf.hu>

#### **15.3.4. A finanszírozás biztosítása**

Fontos elem a nemzetköziesítéshez szükséges finanszírozási háttér biztosítása. A stratégiai irányoktól és megoldásoktól függően ezeket a saját intézményi költségvetésből vagy állami, nemzetközi támogatásokból tudja biztosítani az intézmény. Sok esetben a külföldi diákok befizetései révén keletkezett bevételeket forgatják vissza fejlesztésekre és a szolgáltatások működtetésére. A kezdet azonban mindig nehéz, állami céltámogatás vagy nemzetközi programok nyújtotta lehetőségek nélkül egy intézmény csak lassan tud kiépíteni megfelelő szolgáltatásokat, vonzó kínálattal belépni és főképp versenytárrá válni az egyre inkább globalizálódó piacon. Az Európai Unió Erasmus programja és különböző képzési és intézményi együttműködések támogató programjai, illetve idehaza a Stipendium Hungaricum program amiatt is jelentős, mert támogatásuk lehetővé teszi az intézmények számára a fokozatos fejlesztéseket. A finanszírozásban kulcskérdés, hogy az intézmény mennyire teszi láthatóvá és védetté a nemzetköziesítésre szánt forrásokat, azaz megjeleníti-e költségvetésében önálló soro(ko)n az e célra allokált összegeket. Ez nemcsak a nemzetköziesítésben, a nemzetköziesítésért dolgozók, oktatók munkáját segíti, de vezetői elköteleződést is jelez, ami minden fejlesztő tevékenység fontos hajtóereje.

A szolgáltatások fejlesztésére allokált források elégtelensége gyakran eredményezi, hogy a marketing segítségével bevezetett külföldi hallgatók ellátásuk, például a megfelelő minőségű kollégiumi férőhelyek rendelkezésre állásával, a(z angol nyelven igénybe vehető) szolgáltatások minőségével kapcsolatban kifogásokat emelnek. A külföldre induló hallgatók egy jelentős hányada a korábbi hallgatóktól szájról

szájr terjedő ajánlások nyomán választja ki végül azt az intézményt, ahová jelentkezik. Ahogy a jó minőségű oktatás és a kedvező emberi viszonyok hozzájárulhatnak egy-egy intézmény nemzetközi vonzerejéhez, úgy az elégtelen vagy nem megfelelő minőségű szolgáltatások el is riaszthatják a kevésbé vállalkozókedvű diákokat.

### **15.3.5. A helyi közösséghez való viszony alakítása**

A nemzetköziesítés nem az intézmény falain belüli jelenség, óhatatlanul is kihatással van az intézménynek helyet adó településre és a helyi közösségre. A korai fejlesztési szakaszban általában az merül fel, hogy a helyi közösség meglévő szolgáltatásai képesek-e időlegesen vagy hosszabban helyettesíteni, kiegészíteni az intézmény még hiányzó szolgáltatásait, kapacitásait (az utazástól a szálláslehetőségeken és az egészségügyi szolgáltatásokon át a kulturális programkínálatig vagy a szakmai gyakorlóhelyekig) angol nyelven is. Ezek lényeges, a beérkező külföldi diákok, oktatók, kutatók mindennapjaira és tanulási, oktatási, kutatási tevékenységeire hatással bíró elemek, amelyek állapota, kapacitása befolyásolhatja az intézmény nemzetköziesítési perspektíváit. Nyilvánvalóan, a helyi közösség és az intézmény méretviszonyai nagyon eltérő helyzeteket és megválaszolandó kérdéseket eredményeznek: egy kisvárosban működő sokezres intézménynek másféle helyzeteket kell figyelembe vennie, mint egy megapoliszban működő közepes méretűnek. Egy felfutó, egyre jelentősebb külföldi (fizetőképes) hallgatót vonzó nemzetköziesítési program egy mennyiségi szint fölött azonban már mindenképpen komoly hatással lehet a helyi közösségre; akár gazdasági szempontból, például egyes, a külföldiek által igénybe vett szolgáltatások (közlekedés, lakhatás, kereskedelem és vendéglátás, egészségügy, szórakozás stb.) árbevételi volumene miatt; akár kulturális szempontból, például a helyi közösség és az eltérő kultúrájú diákok közötti találkozások sokféle tapasztalatai miatt. A nemzetköziesítő intézmény vezetésének és szakapparátusának ezért óhatatlanul is partnerévé válik a helyi közösség, sok téren kölcsönös függőség alakulhat ki többféle szemponttal, igénynyel, következménnyel, amelyeket egyeztetni, kezelni szükséges mind a helyiek, mind a külföldiek érdekében.

### **15.3.6. A hallgatók, oktatók sajátos erőforrásként kezelése**

Kevés szó szokott esni a hazai hallgatók és a külföldi hallgatók olyan többlet értékeiről, amelyek sajátos erőforrásként állhatnak az intézmény rendelkezésére a nemzetköziesítés további fejlesztése érdekében. Széles körben alkalmazzák a hazai hallgatókat különböző mentori

**Mentorok szerepei**

szerepekben a külföldi hallgatók számára, elsősorban a megérkezés és az elsődleges integráció segítésében, később pedig a kulturális programokba, az egyetemi életbe való bevonás facilitátoraiként. Kevésbé az oktatókat ugyanilyen megfontolásokból. A kortárs kapcsolat a mentális jólétet is szolgálja az idegen környezetbe került külföldi hallgatók, oktatók számára. A mentorokat hálózatba szervezik, tagjait felkészítik, a mentorok egymást is támogatják, hogy önkéntes munkájukat egyre jobban legyenek képesek ellátni. Kevésbé terjedt el a hallgatók/mentorok tanulássegítő szerepbe vonása, ez inkább a jelentősebb számú és magukat jobban megszervező külföldi hallgatói csoportok körében fordul elő. A külföldi hallgatók – különösen a diplomáért tanulók – teljes jogú egyetemi polgárok, ám számos hallgatói jogukkal nem mindenhol tudnak élni. Így kevés intézményben gyakorlat a hallgatói egyesületekbe, önkormányzatokba integrálásuk (inkább elkülönült szervezetekben tevékenykednek, vagy a hazai hallgatók körében van egy-egy nemzetközi felelős), egyetemi testületek (bizottságok, tanácsok, szenátus) munkájába bevonásuk. Ennek következtében e téren másodlagos polgárokként vannak csak jelen az intézményben.

**A mobilitásból eredő tapasztalat mint intézményi tudásvagyon**

A külföldi hallgatókra kevés intézmény tekint erőforrásként. Bár etnikai, kulturális „egzotikumait” kulturális programok keretében igyekeznek hozzáférhetővé tenni, megismertetni minden hallgatóval, további sajátos felkészültségeik kiaknázása általában elmarad. A sajátos szociokulturális hátterek hordozhatnak olyan tudásokat, amelyek a teljes egyetemi közösség javát szolgálhatják, így multietnikus közegekből érkező hallgatók a tapasztalataikkal jól segíthetnék a sokféle külföldi és a hazai diákok közötti feszültségek oldását és a kölcsönös integrációt (általában a hazai diákok sem kapnak segítséget külföldi társaikkal való együttléthez). De nemcsak a sajátos kulturális tudások, hanem a különböző kultúrák közötti mozgás, a mobilitás is eredményezhet olyan személyes megküzdési képességeket, amelyek jól mozgósíthatók lennének akár tanulási helyzetekben, konfliktusokban, akár azon kívüli problémák kezelésében. Az intézmények értékes tudásvagyonhoz jutnának hozzá, ha gyűjtenék, láthatóvá tennék és hozzáférést biztosítanának külföldet járt vagy külföldről érkező hallgatóik és oktatóik ezen sajátos tapasztalataihoz, tudásaihoz.

### **15.3.7. Hálózatok, nemzetközi szervezetek a nemzetköziesítés szolgáltatában**

A felsőoktatás nemzetköziesítését átfogóan, vagy egyes elemeire, szereplőire vagy tudományterületre specifikusan fókuszálva számos nemzetközi szervezet, hálózat támogatja. Az ezekbe való bekapcsolódás, részvétel nemcsak láthatóságot biztosít, kapcsolatépítést és partnersé-

gek létrehozását segíti elő, hanem jónéhány további lehetőséget kínál az intézmény nemzetköziesítésének fejlesztéséhez, így többek között segít a tapasztalatok, jó gyakorlatok megismerésében, az elkerülendő problémák azonosításában, a saját tervek, elképzelések reflektálásában, de még a nemzetköziesítésért dolgozó munkatársak továbbképzésében, motivációinak fenntartásában is. Ezek olyan előnyök, amelyek miatt a hálózatosodást és partnerségépítő munkát nem szabad elkerülni, még ha további erőforrásokat igényel is. (Néhány releváns nemzetközi szervezet, hálózat megtalálható a fejezet végén.)

## 15.4. Nehézségek és kockázatok

A globális természeti erők működése és a nemzetközi gazdasági, politikai fejlemények egyaránt kihatnak a felsőoktatás nemzetköziesítési és mobilitási mintázataira. Egyes régiók, országok nehezebben elérhetővé válhatnak, míg ennek következtében mások vonzereje megnő. (Az ikertornyok elleni 2001-es terrortámadás következtében bevezetett szigorúbb bevándorlási politika vagy a 2008-as globális pénzügyi válság csökkentette az amerikai beutazó mobilitást, és vonzóbbá vált az ázsiai, afrikai és latin-amerikai régió. Ausztrália és az Egyesült Királyság által bevezetett kedvezőbb feltételek (felsőoktatási költségek csökkentése, a jövőbeni letelepedés lehetőségének javítása) erősítette a kereslet ezen országok felsőoktatása iránt. A Brexit következtében drágábbá vált az angol felsőoktatás, így a kereslet az írországi, holland és skandináv felsőoktatási rendszerekre irányult át. A példák hosszan sorolhatók.) Ezek következtében új felsőoktatási erőközpontok alakulnak ki, átalakítva akár évszázados viszonyokat. A két hagyományos nagy felsőoktatási régió (Észak-Amerika, Európa) mellé mostanra felzárkózott a délkelet-ázsiai felsőoktatási régió, és gyorsan növekszik az Öböl-menti országok felsőoktatásának súlya is – noha eltérő támogató politikák következtében. Ezek folyamatosan alakítják az intézményi lehetőségeket (16.9 ábra).

**Új regionális  
erőközpontok**

### 15.9 ábra: A nemzetközi mobilitásra ható erők elemzési kerete

Vonzóerők	Hajtóerők	Romboló erők
A célországok/régiók vonzerejét befolyásoló tényezők	A kibocsátó országból/régióból kiáramlást befolyásoló tényezők	Bizonytalanságot, kockázatokat eredményező zavarok
akadémiai kiválóság	demográfia	geopolitikai
végzés utáni kilátások	gazdaság	járványok/helyi kockázatok
megfizethetőség	ösztöndíjak, hitelek	kapacitás korlátok
toborzás	otthoni alternatívák	hibrid programok
személyi és közbiztonság	kockázat	online tanulás

Forrás: Global Student Flows, 2023; <https://www.globalstudentflows.org/framework>

#### Gazdasági függésbe csúszás

A bevételre fókuszáló nemzetköziesítés egy határon túl függővé teheti az intézményt vagy országot a kibocsátó országok gazdasági teljesítőképességétől. Ha az intézmény magas jutalékért és agresszív ügyfélszerzési technikákkal dolgozó toborzó ügynökségeket vesz igénybe, háttérbe szorulhat a tehetséges hallgatók bevonására figyelés. Az eredményes toborzás pedig még inkább függővé teheti az intézményt külső gazdasági változásoktól.

#### A kulturális sokk hatása

A nagyon színes háttérrel rendelkező hallgatói kört beiskolázó intézményeknél kockázatként jelentkezhet a külföldi környezetbe kerülés során szinte elkerülhetetlenül megjelenő kulturális sokk következménye: az ennek leküzdésére nem képes hallgatók averzív attitűdöt alakíthatnak ki a számukra idegen kultúrával, országgal, emberekkel szemben. Az egyirányba eltolódó hallgatói kör által hordozott kockázatok ellensúlyozására intézményi szinten a diplomaszerező és a kreditgyűjtő mobilitás integrált kezelése alkalmazható, hogy szinergiájuk előnyei kihasználhatókká váljanak.

#### A rangsorok torzító hatása

A nemzetközi rangsorokra irányuló figyelem növekedése miatt azok talán a legfontosabb eredménymutatókká váltak a felsőoktatás-irányítás és az intézmények vezetése számára is. A rangsorok többnyire kutatóorientáltak annak minden, a tanulásra és tanításra vonatkozó hátrányos következményével együtt, ami miatt egyre nagyobb kihívás a tanulás és a tanítás minőségének javítására figyelmet és erőforrást irányítani. Ezek olyan nemzetközi hálózatokba, benchmarking csoportokba való bekapcsolódással ellensúlyozhatók, amelyek a tanulás, a tanítás, a képzések alakítása egyes területeinek fejlesztésére fókuszálnak és ebben egymást támogatják.

#### Túl sok intézményi cél és a személyzet túlterhelése

Egyre több intézményben jelentkezik a kockázatok között a nemzetköziesítés más intézményi prioritásokkal való összeegyeztetésének nehézsége mind a vezetők, mind az oktatók és szakalkalmazottak körében, továbbá – talán ezzel is összefüggésben – az oktatók és a szakalkalmazottak megnövekedett munkaterhelése. A világos intézmé-

nyi célok kialakítása és kommunikálása és a megfelelő erőforrás-gazdálkodás segíthet ezeket a kockázatokat mérsékelni.

A határon átnyúló oktatás és annak programokra és kihelyezett campusokra, illetve hubok kiépítésére irányuló újabb változatai is hordoznak kockázatokat a befogadó országok felsőoktatására a jelentős előnyök mellett, különösen, ha egy-egy országban több is létesült. Ilyen lehet, hogy az innovációs fókusz miatt növekedhet a kevésbé jó minőségű programok és szolgáltatások száma; a külföldi intézmények által megnövelt hozzáférés miatt csökkenhet a hazai felsőoktatás közfinanszírozása; a képzési kínálatot a munkaerőpiac rövid távú igényei irányíthatják; a külföldi intézmények által kibocsátott képesítéseket a helyi munkaadók vagy oktatási intézmények nem ismerik el; a hazai lakosság körében a díjfizetésre képesek elitje jöhet létre; túlzottan elterjed az angol oktatási nyelvként való használata a helyi oktatási nyelv(ek) rovására stb.

Ezek, ugyan különböző mértékben, de mindenütt kockázatot jelentenek, és függenek a nemzetköziesítés módjától és mértékétől, és a fejlettség egy bizonyos szintjén jelennek meg, ám kezelésükre a nemzetköziesítés kezdeteitől készülni szükséges.

## **A hubok veszélyei**

### **15.5. Összefoglalás**

A nemzetköziesítés nem statikus jelenség, hanem folyamatosan fejlődő folyamat, és továbbra is a felsőoktatás egyik legfontosabb és legdinamikusabban alakuló területe lesz. Az várható, hogy a jövőbeni globális hallgatói mobilitás és a nemzetköziesítés folyamatai és mintázatai egyre inkább komplexé válnak számos, a fejztben vázolt hatóerő vagy olyan jelenségek nyomán, mint a virtuális megoldások globális terjedése, a gazdasági növekedés térségbeli alakulása, vagy épp a pénzügyi krízisek, a természeti katasztrófák bekövetkezése. Ugyanakkor arra kell számítani, hogy a felsőoktatási mobilitási lehetőségek iránti érdeklődés növekedése töretlenül fennmarad.

Az intézményi stratégiák sikerét hosszú távon az határozhatja meg, mennyire képesek világos célokat kialakítani, hogyan képesek integrálni a nemzetközi dimenziókat oktatási, kutatási és szolgáltatási funkcióikba, és ezek érdekében milyen nemzetközi együttműködések alakítanak ki, hálózatokba kapcsolódnak be. Mindez nemcsak a vezetés vagy a nemzetközi munkát végző szakapparátus, hanem az összes oktató, kutató és nem-oktató szakalkalmazott támogatását igényli, akik meggyerése a siker érdekében elengedhetetlen.

## 15.6. Fejlesztési útmutatók, segédletek, portálok

- Aerden, A. (2017) *The Guide to Quality in Internationalisation*. European Consortium for Accreditation in Higher Education, The Hague. <https://www.hceres.fr/sites/default/files/documents/DEL/cequint-the-guide-to-quality-in-internationalisation-edition-2017-1.pdf>
- European Commission (2021) *Erasmus Charter for Higher Education (ECHE) 2021-2027*. EC, Brussels. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/erasmus-charter-for-higher-education>
- Hénard, F. – Diamond, L. – Roseveare, D. (2012) *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions*. OECD, Paris. [http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/8.\\_approaches\\_to\\_internationalisation\\_-\\_oecd.pdf](http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/8._approaches_to_internationalisation_-_oecd.pdf)
- Internationalisation of Higher Education - Policy and Practice* (folyóirat és portál); <https://www.handbook-internationalisation.com/>
- Internationalization in Higher Education Series*; Routledge. <https://www.routledge.com/Internationalization-in-Higher-Education-Series/book-series/INTHE>
- International Consultants for Education and Fairs (ICEF) Monitor*; <https://monitor.icef.com/>
- Internationalising higher education. Key projects, resources and ways you can connect with internationalisation*. AdvanceHE, York. <https://www.advance-he.ac.uk/guidance/teaching-and-learning/internationalisation>
- Kovács, I.V. – Tarrósy, I. – Kovács, K. (2015) *A felsőoktatás nemzetköziesítése. Kézikönyv a felsőoktatási intézmények nemzetközi vezetői és koordinátorai számára*. Tempus Közalapítvány, Budapest. <https://tka.hu/docs/palyazatok/a-felsooktatás-nemzetkoziesítése-c-kiadvány.pdf>
- Newcastle University (UK) – KU Leuven (Belgium) – Università di Bologna (Italy) (2018) *Internationalisation at Home: Approaches and Tools*. ATIAH. <https://research.ncl.ac.uk/atiah/outputs/>
- [Letöltve: 2024. 11.20.]



## 15.7. Nemzetközi szervezetek és hálózatok

Academic Cooperation Association (ACA); <http://www.aca-secretariat.be>

Center for International Higher Education (CIHE); <https://www.bc.edu/bc-web/schools/lynch-school/sites/cihe.html>

Compostela Group of Universities; <https://web.gcompostela.org/>

European Association for International Education (EAIE); <https://www.eaie.org/>

European University Alliance; <https://europeanunialliance.eu/>

European University Association (EUA); <http://www.eua.be>

Inter-American Organization for Higher Education (OUI-IOHE); <https://oui-iohe.org/en/>

International Association of Universities (IAU); <http://www.iau-aiu.net>

Mediterranean Universities Union (UNIMED); <https://www.uni-med.net/>

Santander Group of Universities; <https://sgroup-unis.eu/>

### *Hallgatói hálózatok:*

Association des États Généraux des Étudiants de l'Europe (AEGEE); <https://www.aegee.org/about-aegee/>

Erasmus Student Network (ESN); <http://www.esn.org>

European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers (EURODOC); <http://www.eurodoc.net>

European Students' Union; <https://esu-online.org/>

The European Law Students' Association (ELSA); <http://elsa.org>

European Medical Students' Association (EMSA); <http://www.emsa-europe.eu>

The International Association for the Exchange of Students for Technical Experience (IAESTE); <https://iaeste.org/>

International Association of Students interested in Economics and Management (AIESEC); <https://www.aiesec.org>

[Letöltve: 2024. II.20.]

## 15.8. Hivatkozások

Beelen, J. – Jones, E. (2015) Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, A. – Matei, L. – Pricopie, R. – Salmi, J. – Scott, P. (szerk.) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. pp. 59-72.; DOI: 10.1007/978-3-319-20877-0\_5.

Berács, J. (2014) Mobilitást akadályozó és ösztönző intézményi tényezők. In: Berács és mtsai. (szerk.) *A felsőoktatási mobilitást*

- akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon. 1. kötet. TKA, Budapest, pp. 53–114.
- Cross-Border Education Research Team. (2023) *C-BERT International Campus Listing*. [Adatgyűjtés: Kevin Kinser és Jason E. Lane]; <http://cbert.org/intl-campus/>.
- De Wit, H. (2011) Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2): 241–248.
- De Wit, H. (2019) Internationalization in Higher Education, a Critical Review. *SFU Educational Review*, 12(3): 9–17. DOI: 10.21810/sfuer.v12i3.1036.
- De Wit, H. – Hunter, F. – Egron-Polak, E. – Howard, L. (szerk.) (2015) *Internationalisation of Higher Education. Study*. European Union. DOI: 10.2861/444393
- Derényi, A. (2024) A képesítési keretrendszerek hatása a felsőoktatásra. *Educatio*, 33(2): 153–165. DOI: 10.1556/2063.33.2024.2.5.
- Gaebel, M. – Zhang, T. – Stoeber, H. (2024) *Trends 2024 – European higher education institutions in times of transition*. EUA, Brussels.
- Humburg, M. – Der Velden, R. – Verhagen, A. (2013) *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Maastricht University RCELM and European Commission, Luxembourg.
- ICEF Monitor (2024) Number of English-taught degree programmes rises by 22% from 2021 to 2024. *ICEF Monitor*, 5 June 2024. [Online] <https://monitor.icef.com/2024/06/number-of-english-taught-degree-programmes-rises-by-22-from-2021-to-2024/>
- Knight, J. (2008) *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Knight, J. (2011) Regional education hubs: Mobility for the knowledge economy. In (U.ő., szerk.) *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions*. Palgrave Macmillan, pp. 211–230.
- Maringe, F. – Foskett, N. – Woodfield, S. (2013) Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1): 9–36.
- Marinoni, G. – Bartolome, S. – Cardona, P. (2024) *Internationalization of Higher Education: Current Trends and Future Scenarios*. International Association of Universities (IAU), Paris.
- Nilsson, B. (2003) Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(1): 27–41. DOI: 10.1177/1028315302250178.

van der Wende, M. C. (2001) Internationalization Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3): 249–259.

## 15.9. További olvasnivalók

- Deardorff, D.K. – de Wit, H. – Leask, B. – Harvey, C. (Eds.) (2022) *The Handbook of International Higher Education*. Routledge
- Derényi, A. (2014) A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In: Veroszta, Zs. (szerk.) *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Balassi Intézet, Budapest, pp. 11–51.
- Knight, J. – McNamara, J. (2017) *Transnational education: a classification framework and data collection guidelines for international program and provider mobility*. British Council/DAAD, London.
- Lannert, J. – Derényi, A. (2020) Internationalization in Hungarian higher education. Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Education Research Journal* 10(4): 346–369. DOI: 10.1556/063.2020.00034;
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Pleschová, G. – Simon, A. (Eds.) (2022) *Internationalising Teaching in Higher Education. Supporting Peer Learning*. Delft University of Technology, Delft.
- Tempus Közalapítvány (é.n.) *Nemzetköziesítés a felsőoktatásban. Tanulmányok, kutatások*. <https://tka.hu/nemzetkozi/5174/tanulmanyok-kutatasok> [Letöltve: 2024. 11.20.]
- Tempus Közalapítvány (2019-2021) *Nemzetköziesítünk 1-3. Felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési jó gyakorlatai*. [https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkoziesitsunk\\_-\\_felsooktatasi\\_intezmenyek\\_nemzetkoziesitesi\\_jo\\_gyakorlatai\\_\(1.\\_kotet\).pdf](https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkoziesitsunk_-_felsooktatasi_intezmenyek_nemzetkoziesitesi_jo_gyakorlatai_(1._kotet).pdf) ; [https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkoziesitsunk\\_-\\_felsooktatasi\\_intezmenyek\\_nemzetkoziesitesi\\_jo\\_gyakorlatai\\_\(2.\\_kotet\).pdf](https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkoziesitsunk_-_felsooktatasi_intezmenyek_nemzetkoziesitesi_jo_gyakorlatai_(2._kotet).pdf) ; [https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkoziesitesi\\_kiadvany\\_03\\_kotet\\_2019-11-14\\_print.pdf](https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkoziesitesi_kiadvany_03_kotet_2019-11-14_print.pdf) ; [https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkoziesitesi\\_kiadvany\\_04\\_kotet\\_2020-01-23\\_web.pdf](https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkoziesitesi_kiadvany_04_kotet_2020-01-23_web.pdf) ; <https://tka.hu/getDoc.php?doc=5d719d50174347bbb6a703b8897002dd8fbdbde4;> [Letöltve: 2024. 11.20.]



# 16. HARMADIK MISSZIÓ ÉS PARTNERKAPCSOLAT MENEDZSMENT A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

VILMÁNYI MÁRTON

E fejezetünk célja a felsőoktatási intézmények napjainkban még rohamosan átalakuló tevékenységi területének, a harmadik misszió menedzselésének vizsgálata. Abból indulunk ki, hogy a felsőoktatási intézményben (1) a helyi közösségek számára történő értékteremtő tevékenység így, vagy úgy, de megjelenik a működési területek között. Feltételezzük továbbá, hogy (2) ez az értékteremtés az interakcióban gyökerezik, egyben az interakcióban formálódik, így az értékteremtés megvalósítása során a kapcsolatmenedzsment kritikus jelentőséggel bír. Éppen ezért fejezetünk keretében előbb meghatározzuk a harmadik misszió fogalmát, majd a partnerkapcsolatok menedzselésére koncentrálunk. Rámutatunk, milyen jellegzetességeket kell szem előtt tartunk az egyetemi partnerkezelés során, illetve részletezzük a partnerkapcsolat menedzsment felsőoktatásban megjelenő tipikus problémáit.

A felsőoktatási intézmények harmadik missziója mára automatikusan használt fogalommá, egyfajta buzzworddé vált, amit a felsőoktatási intézmények minden olyan tevékenységre használnak, ami nem közvetlenül oktatás vagy kutatás, esetleg a szokásostól eltérő, de legalábbis marketing szempontból kiaknázható. Mindez nem csoda. Hrubos Ildikó (2012b) a harmadik missziót az elit egyetemek egyfajta törekvéseként írja le, amelynek mentén el tudnak szakadni a tömegoktatást végző intézményektől, új piacokat, egyben új versenyszituációkat is teremtve. A harmadik misszió, általánosan szemlélve a felsőoktatási tudás hasznosítása, illetve minden olyan tevékenység, amely a felsőoktatási intézmények értékteremtő képességének akadémiai szférán kívüli kiaknázásával kapcsolatos (Inzelt 2018: 93). Szakmailag tetten érhető a fogalom a felsőoktatás-menedzsment, a felsőoktatás kutatáson túl a regionális gazdaságtan, a társadalmi felelősségvállalás, a kapcsolatmarketing, de a stratégiai menedzsment irodalmában is

**A harmadik  
misszió**

(Nagy – Rajcsányi-Molnár 2022). Fejezetünkben e furcsa buzzwordöt állítjuk középpontba. Meghatározzuk jelentését, majd menedzselésének leglényegesebb pontjára, az együttműködés menedzselésére koncentrálunk. Fejezetünk célja, hogy útmutatót, kapaszkodókat nyújtsunk a harmadik misszió természetének megértéséhez, az egyetemek vállalati, civil és kormányzati szervezetekkel, illetőleg igénybe vevőkkel folytatott viszonyának menedzseléséhez.

## 16.1. A harmadik misszió szerepe és menedzselésének jelentősége

### A harmadik misszió eredete

A harmadik misszió fogalmának kifejtéséhez egy pillanatra szükséges visszalépni az első két misszió – az oktatás és a kutatás – értelmezéséhez. Az egyetemek első missziója – az oktatás – a tudásátadást valósítja meg, mely kifejlődésének korában lehetővé tette a társadalmi elit képzését, a legmagasabb szintű tudás elérhetőségének biztosítását. A második misszió – a kutatás egyetemi feladattá válása – a tudás termeléséhez kapcsolódik. Az ipari forradalom kiváltotta elképesztő méretű tudásbővülés kikényszerítette az egyetemeken a kutatás alaptevékenységbe integrálását. Az elit fenntartható képzése csak úgy volt lehetséges, ha az egyetemek egyre bővülő szerepet vállaltak az ipari fejlődés alapjául szolgáló kritikus tudás megújításában. Mindez létrehozta az egyetemek oly sokszor idézett humboldti modelljét, mely majd 100 évig működésük keretét jelentette<sup>1</sup>. (Részletesen lásd erről az egyetemek történeti fejlődéséről szóló 1. fejezetet.)

A XX. század második felében azonban mélyre ható változások kezdődtek. A '70-es, '80-as években uralkodó neoliberais gazdaságpolitika a felsőoktatási intézményeket az elitképzés szereplői helyett, vagy mellett egyre inkább piaci szereplőként kezdte szemlélni, amelyek önállóan képesek bevételt realizálni és ebből oktatási-kutatási tevékenységeik forrását (részben) biztosítani (Barakonyi 2004a; Barakonyi 2004b). A kormányzat és a felsőfokú intézmények vezetői egyre inkább úgy kezdték tekinteni az intézmények karain, tanszékein folyó munkára, mint szellemi tulajdonjogban megtestesülő erőforrásra, amelyet nem a tudományos közösség számára nyújtott ingyenes szolgáltatásként, hanem sokkal inkább értékes, hasznosítható árucikként kell megítélni (Santoro – Betts 2002), mely az innováció és a gazdasági növekedés alapjaként szolgálhat. Mindezt a folyamatot csak erősítette

<sup>1</sup> Etzkowitz és Leydesdorff (2000) nagy hatású munkája rámutat, hogy az egyetemek működésének kelet-európai, ún. szovjet modellje, lényeges tulajdonságokban tér el a nyugat-európai és észak-amerikai liberális modelltől, ahogyan teljesen egyedi jellegzetességeket mutat a latin-amerikai modell is. Ezeket az egyediségeket e ponton nem hangsúlyozzuk.

a globális verseny átalakulása, melynek (elsősorban vállalati) szereplői a verseny technológiai, gazdasági, logisztikai és hálózati vetületei mellett az egyetemekre egyre inkább kritikus képességek hordozóiként kezdtek el tekinteni (Slaughter – Leslie 1999). Végül e folyamat mélységét fokozta a társadalom önszerveződési igényének erősödése, a társadalmi önreflexió, a társadalmi csoportok tudatos önfejlesztési mintázatainak terjedése, melyhez való intézményi hozzájárulás nem csupán értékévé, hanem elvárássá is fejlődött (Hrubos 2004, 2012a; Bajmócy 2011; Benneworth et al., 2018a; Compagnucci & Spigarelli, 2020). Ezen egymásba fonódó folyamatok eredményeként kialakul egy új misszió, amely az egyetemi tudás és meglévő kapacitások azon társadalmi közösségek részére történő rendelkezésre bocsátását állítja középpontba, melyekben az intézmény részt vesz.

A harmadik misszió nem egyik pillanatról a másik pillanatra alakult ki. Előbb a saját bevétel termelésének gazdasági kényszerűségeként jelenik meg, majd ez előbbiekkal összefüggésben a meglévő kapacitások kiejánlásának lehetőségeként. A szemlélet és a kapacitások lassú átalakításának eredményeként hosszú ideig a harmadik misszió a gyakorlatban a vállalati szereplők részére végzett alkalmazott kutatási tevékenységként jelenik meg. Végül kiterjed valamennyi, a felsőoktatási intézmények által végzett közösségi szerepvállalásra (Hrubos 2012b; Sitku 2024; Kotosz et al 2016). A harmadik misszió jelentésének átalakulásával párhuzamosan, az egyes tevékenységi területek/szükségesszerűségek integrációjával új és új felsőoktatási fogalmak is megjelennek: gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozó egyetem, harmadik generációs egyetem (Hrubos 2012b).

Napjainkban „a harmadik misszió, legtagabb értelemben a felsőoktatási intézmények társadalmi környezetük jólétének növelése érdekében vállalt oktatási, kutatási és szolgáltatói tevékenységét jelenti (Hrubos 2012a:81)”. Ilyen módon a harmadik misszió célját tekintve válik új tevékenységi területté. E tevékenységi terület végzése során az egyes intézmények természetesen felhasználhatják és fel is használják oktatási, kutatási kapacitásaik (pl. aktív koron túliai oktatásához, vagy vállalati partnerek kiszolgálásához), helyenként azonban specifikus kapacitásokat fejlesztenek (pl. technológiai parkok, kulturális létesítmények). A harmadik misszió jelentésének meghatározása során mára három meglehetősen jól megragadható jelentés tartalom határozható meg. A folyamatos tanulás lehetőségének biztosítása (integrálva a vállalkozói kompetenciát a tantervbe, valamint megvalósítva a tehetségek azonosítását és fejlesztését), a technológia transzfer és innováció fejlesztése (beleértve a szellemi tulajdonjogok, a spin-off vállalkozások és a K+F fejlesztés menedzselését), valamint társadalmi szerepvállalás (mind regionális, mind nemzeti, mind nemzetközi kontextusban)

**A harmadik misszió értelmezése**

**A harmadik misszió definíciója**

(Taieb 2024:153). A harmadik misszió megvalósítása során kiemelt kérdést jelent a közösség, valamint a kölcsönösség (Benneworth et al., 2018a). A harmadik missziós tevékenységek minden esetben valamilyen közösség érdekében valósulnak meg, legyenek azok helyi, regionális, nemzeti, vagy nemzetközi közösségek. A harmadik missziós tevékenységek során továbbá az értékteremtés minden esetben valamilyen interakción keresztül történik. A felek kölcsönösen részt vesznek egymás életében (még ha eltérő érdekek mentén is), így az értékteremtés az aktívan ápoltt együttműködések mentén jön létre.

A harmadik misszió menedzselése során – akármelyik területére is koncentráljunk – kritikus szereppel bír a vállalatok, a kormányzati/önkormányzati, vagy a civil szférával folytatott együttműködések kezelése (Sitku 2024). Az együttműködés meghatározza a teremtett értéket magát éppúgy, mint az értékteremtés módját. A továbbiakban éppen ezért az együttműködések jellegzetességeire helyezük a hangsúlyt.

#### **A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉRTÉKESÍTÉSÉTŐL A KOOPERÁCIÓS PROJEKTEKIG**

Wesley D. Blakeslee (2012), a John Hopkins egyetem technológiai transzfer irodájának igazgatója a 2010-es évek elején nyilatkozott először úgy, hogy tapasztalataik szerint a jövőben az egyetemek szerepe a meglévő kutatási eredmények értékesítése felől elsősorban a kooperációs projektek felé tolódik el. A vállalati szektor szervezeti átalakulásai, a vállalatok kockázatcsökkentő magatartása az egyetemi K+F interakciókat kapcsolati piaccá változtatták, ahol két fél között, számtalan interakciós forma fenntartása mellett bizalmi kapcsolat alakul ki. Az interakciós formák sokfélék lehetnek, a szponzorált kutatástól, a kutatási megbízáson át a kooperatív kutatásig, lényeges elemeként jelentkezik, hogy a felek kitaranak egymás mellett. A bizalmi kapcsolat biztosítja, hogy értik, hogyan képesek hozzájárulni egymás értékteremtő képességéhez, ami mind stratégiai, mind pénzügyileg magasabb megtérüléssel kecsegtet.

Ehhez az egyetemeknek nem csupán a vállalati szféra működését kell megérteni, hanem saját magukat is. Meg kell érteni, és meg kell értetni az érdekeltekkel, hogy hogyan történik egy kutatás finanszírozása, a kutatási bevételek intézményen belüli elosztása, a kutatások menedzselése és a kutatók viselkedése egy egyetemi-vállalati kapcsolatban.

Blakeslee szerint a technológia transzfer során folytatott együttműködések menedzselése (intézményi oldalról) végső soron egy egyenúlyozó folyamatot jelentenek a technológiai fejlesztés lehetőségei, az egyetem missziói és az egyetem pénzügyi viselkedése között. Mindez egyedi ismereteket és egyedi felkészültséget igényel, amely miatt érdemes a terület sajátosságait tanulmányozni.

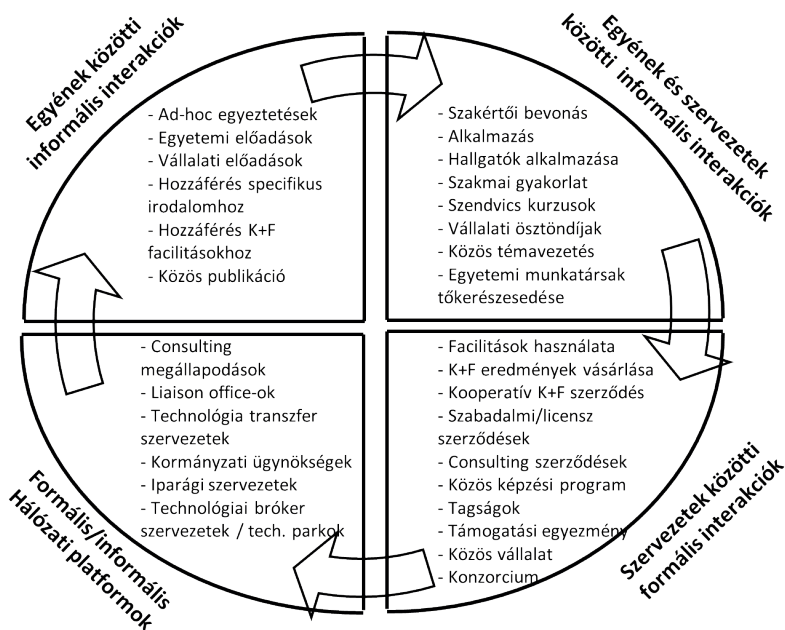


## 16.2. Egyetemi együttműködések sajátosságai

E fejezetben vizsgálatunk fókuszát az egyetemek közreműködésével folytatott együttműködésekre helyeztük, amely rendkívül heterogén interakciókat tartalmazhat. Megkülönböztethetünk informális, formális, személyek közötti, személyek és szervezetek közötti, valamint szervezetek közötti interakció-típusokat éppúgy, mint céllal rendelkező, vagy keretet szolgáltató, esetleg harmadik személlyel összefüggő kapcsolódásokat (Vedovello 1998; Schartinger et al 2002; Inzelt 2002, 2004; Ankrah 2007). Ezen interakciós típusok leggyakoribb megjelenéseit a 16.1.sz. ábrán összegeztük.

**Egyetemi interakciók megjelenései**

16.1. ábra: Egyetemi interakciós formák és leggyakoribb megjelenésük



Forrás: saját szerkesztés

Lényeges ugyanakkor rögzíteni, egy-egy interakció megvalósulása koránt sem tekinthető együttműködésnek. Együttműködésnek olyan, két szervezet közötti kölcsönös és akaratlagos interakció-sorozat tekinthető, melynek keretében a tevékenységi kapcsolódások mellett erőforráskötések és személyközi kötődések is megragadhatóak (Hakansson – Snehota 1995).

Az egyes interakciós formák között persze nem csupán átjárás létezik, hanem kiterjedésük, összetettségük növekedése sok esetben

**Egyetemi együttműködések fogalma**

a kapcsolat elmélyülését is szolgálja. Például egy civil szervezetnél dolgozó barátunkkal ápolott interakció (melynek keretében informális módon segítettük a civileket) kibővíthet és már szakértői szerződés keretében folytatódhat. A kölcsönösen pozitív tapasztalatok eredményeként elképzelhető, hogy a civil szervezettel közös vizsgálatba, kutatásba fogunk, melynek hatásaként a kormányzat együttesen illetve minket tanácsadói hálózatába. Egy szervezettel egy egyetem számos interakciót folytat, ami rendkívül ritkán kezdődik egy szerződéses megállapodással.

**Egyetemi együttműködések jellegzetességei**

Az egyetemi együttműködések két további jellegzetességgel rendelkeznek.

Egyrészt az egyetemi harmadik missziós együttműködéseknek – azt a piaci viszonyoktól megkülönböztető – tulajdonsága azok háromoldalú jellege. Bár az egyetemi együttműködésekben, mint más szervezetekkel ápolott viszonyrendszerben főszerepet a partner és az egyetemi egység (tanszék, kutatócsoport, vagy kar) játszik, megkerülhetetlen tényezőként jelentkezik az egyetemi menedzsment (Blum – Müller 2004; Heidrick et al 2005; Barakonyi 2004b; Baraldi et al 2013). Az egyetemi menedzsment alapvető érdekeltisége jellemzően a partner oldaláról bevont erőforrások maximalizálására irányul. Ennek érdekében szabályozó keretet jelöl ki, belső menedzsment-szolgáltatásokat nyújt, marketing tevékenységet végez, az együttműködést stimulálja (Barakonyi 2003; Kováts 2005; Baraldi et al 2013). Az üzletágak felett, vagy mellett működő koordinációs, vagy irányító egységek jelenléte az üzleti kapcsolatok menedzselésében meglehetősen megszokott a vállalati szektorban. Egyediséget jelent az egyetemek szempontjából – pontosan a harmadik misszió formálódó jellege miatt – az egyetemi menedzsment közvetlen és formális jelenléte, illetve a jelenlét iránti igénye az interakciókban.

**Az egyetemi együttműködések háromoldalúsága**

Másrészt a fentiekén túl kiemelendő, hogy ezen együttműködések sajátos érdekellentéttel jellemezhetők. Az egyetemi együttműködések során jelentkező érdekellentétek, mint potenciális konfliktusforrások pedig három lényeges ponton ragadhatóak meg: normakonfliktusok; tevékenység konfliktusok; gazdálkodási konfliktusok (Resnik – Shamoó 2002; Santoro – Betts 2002; Wu 2000; Slaughter – Leslie 1999).

**Egyetemi együttműködések érdekellentétei**

A normakonfliktusok az akadémiai és vállalkozói, politikai, vagy civil normák ütközési felületei mentén eszkalálódnak, a tevékenységi konfliktusok az egyetemek alaptevékenységét érintő, azt megkérdőjelező érdekellentétekkel kapcsolatosak, míg végül a gazdálkodási konfliktusok az alapvetően pénzforgalmi szemléletű egyetemek és az eredmény szemléletű gazdálkodás ellentéteit jelenítik meg. Így például a kutatás eredményeként jelentkező tudás nyilvánossága és megosztása, mint akadémiai norma jellegzetesen szemben áll a vállalati szek-

tor versengő magatartásával, ahol az előnyöket sok esetben az erőforrásokhoz való hozzáférés korlátozásával biztosítják. Maradva a kutatás terében az egyetemek előszeretettel fordítják figyelmük új tudás feltárásának tevékenységeire (alapkutatási problémák megoldására), míg partnereik sokkal inkább az alacsonyabb kockázattal járó hasznosításra, a kiaknázásra koncentrálnának. Végül hasonlóképpen a kutatási együttműködések mentén a vállalati partnerek elsősorban adott (több éven keresztül folyó) projektbe, vagy programba fektetett tőke megtérülése mentén mérlegelnek, míg az egyetemi fél a kapacitások finanszírozhatósága, a működés adott évi megvalósíthatósága mentén hozza döntéseit.

### EGYÜTTMŰKÖDÉSI KONFLIKTUSOK

Vilmányi et al (2021) hálózatba ágyazott, egyetemi háttérrel bíró egészségügyi tevékenységek során jelentkező konfliktusok összetett mintázatait azonosították. E konfliktusokat észlelésük és menedzselhetőségük szerint három meghatározó csoportba sorolták. Egyrészt a szervezetrányításhoz kapcsolódó konfliktusok, melyek a szervezeti kormányzás, a szervezetfejlesztés megvalósítása során jelentkeznek. Másrészt a szervezeti folyamatokban felmerülő konfliktusok, melyek a szervezeti folyamatok megvalósítását, értékteremtési képességük határait befolyásolják. Harmadrészt a személyes konfliktusok, amelyek az egyén szintjén az egyes tevékenységek ellátása során jelentkeznek.

Észlelt konfliktus formája	Példa megjelenítése
<b>Szervezetrányítási konfliktusok</b>	
Stratégiai konfliktus	„...Képtelenség egy területen gyors tanulást és fejlesztést megvalósítani, mert minden tevékenység sok hálózat tagja, így csak hosszú idő alatt lehet érdemben, értékteremtő módon megváltoztatni. Ezért a tanulást és fejlesztést egyben a mikroszintű kapcsolatok megváltoztatása, ami időt vesz igénybe.”
Hatalmi konfliktus	„...funkciók közötti konfliktus gyakori... kinek mi a dolga, és ki mit csinál...és kinek van hatásköre hozzá...”
Finanszírozási konfliktus	„Sokszor hallottam, hogy vegyék át a beteget, mert nekünk nem éri meg a finanszírozás, nálunk sokan várnak a helyre, míg nálunk nem...”
<b>Szervezeti folyamatokban felmerülő konfliktusok</b>	
Erőforrás konfliktus	„...ugyanaz a kapacitás sokféle tevékenységet szolgál, mindegyik mögött egy hálózat várja az eredményt és mindegyik fizet a megvalósításért...”

Észlelt konfliktus formája	Példa megjelenítése
<b>Szervezeti folyamatokban felmerülő konfliktusok</b>	
Szemléleti konfliktus	„...adott esetben nem érték a 40 ember egészségben tartása, de világra szóló siker 1 ember megmentése...”
Szakmai konfliktus	„...Sokak megvalósítják a klinikai kutatást, de nem tudnak alternatívát kínálni a mellékhatásokra, majd lezárják a kísérletet...ez nem etikus...”
<b>Személyes konfliktusok</b>	
Kulturális konfliktus	„...a kultúra elutasítja a hibát, mert az káros, így viszont nem lehet érdemi minőségbiztosítást csinálni...”
Felelősségi konfliktus	„...a szabályozások szerint a felelősség mindig azé, aki végez valamit akkor is, ha a beszerzett eszköze rossz...”
Karrier konfliktus	„...szigorú egymásrautaltsági kényszer, ami egyben kulturális rendezőelv is; más oldalról: olyat nem lehet tenni, ami végletesen fenyegetné a jövőbeli közös problémamegoldást...”

Bár a hálózatban résztvevő szereplők észlelése szerint az egyes konfliktusok eltérő szervezeti szintekhez kötődnek, valójában ez esetben is normakonfliktusok (szemléleti, konfliktus, szakmai konfliktus, kulturális konfliktus, karrier konfliktus), tevékenységi konfliktusok (stratégiai konfliktus, hatalmi konfliktus, felelősségi konfliktus), és gazdálkodási konfliktusok (finanszírozási konfliktus, erőforrás konfliktus) különböző területekhez kötődő megjelenését figyelhetjük meg.

**Egyetemi partnerkapcsolatok formáját meghatározó tulajdonságok**

Az egyetemi partnerkapcsolatok, az interakciók kombinálódása, egymás mögé rendeződése mentén számtalan, egymástól rendkívül különböző formát ölthetnek, amelyek koránt sem bírnak homogén tulajdonságokkal. Az együttműködések formalizálása során e különbözőségek figyelembe vétele elkerülhetetlen, hiszen a kapcsolat formalizálása hozzájárul a bizonytalanság szintjének csökkentéséhez, a bizalom erősítéséhez, biztosítja az erőforrásokat és a koordinációs formákat a célok eléréséhez, illetve segít elkerülni a szabályozási problémákat, megteremtve a feltételeit a résztvevő partnerek igényeinek való megfelelésnek (Schartinger 2002).

Gondoljuk csak meg, hányfajta együttműködéssel találkozunk egyetem működése során. Találkozunk kutatási konzorciumokkal, közös vállalkozásokkal, szabadalmak adásvételével, alkalmazott K+F együttműködésekkel, önkormányzatokkal kialakított fejlesztési megállapodásokkal stb. Kicsi a valószínűsége, hogy mindegyiket ugyanolyan érdek hívja életre, ahogy annak is, hogy mindegyiket ugyanúgy kellene menedzselni. Érdemes éppen ezért végigvennünk az egyes formákat lényegesen megkülönböztető tulajdonságokat, tisztáznunk a különbözőségeket, és a hasonlóságokat.

Az egyetemi együttműködések formái számtalan tulajdonság mentén jellemezhetők. Az első ilyen kiemelendő tulajdonság az együttműködés keretében bonyolított ügylet(ek) típusa. Amennyiben az egyetemi interakciók mentén megvalósítható ügyleteket kategorizáljuk – figyelembe véve a piaci bizonytalanságot, melyet a tranzakció okoz – úgy azok tárgyát képező javak alapján az ügyletek két típusa emelhető ki (Williamson 1985).

Egyrészt a cserejavak ügyletei során jelentkező tranzakciók, melyek esetében a termékek, vagy szellemi tulajdonjog valamilyen fajta cseréje történik egy másik erőforrásra (így például könyv, vagy szabadalmak adásvétele). A tranzakció nem tartalmaz jövőbeli ígéretet, vagy látens felelősségvállalást, a csere adott időpontban történik, így a jószág minőségét a tranzakció során nem befolyásolja az eladó vagy a vevő.

A megvalósítható tranzakciók másik formája a szerződések, melyek a jövőbeli teljesítmény ígéretét testesítik meg. Ez esetben a szolgáltatást igénybe vevő befektetést realizál valamilyen fajta hozam (profit) reményében, amely egyben a másik fél viselkedésén múlik (mint például egy tréning, vagy szerződéses K+F projekt során). A teljesítés a felek megállapodását követően kezdődik meg úgy, hogy az eredmény teljes mértékű hasznosítására a másik fél nem bír garanciával (Blum – Müller 2004).

Egy másik, az együttműködés formáját leíró tulajdonságként emelhető ki az együttműködésben történő részvétel módja, az együttműködés iránya. Az együttműködés iránya esetében megkülönböztethetők vertikális és horizontális együttműködések.

A vertikális együttműködések résztvevői jellemzően termék-, szolgáltatás-nyújtóként, illetve vásárlóként, -igénybe vevőként viselkednek, ahol a -vásárló, -igénybe vevő határozza meg a felhasználási, illetve fejlesztési célt, és őt illetik a felhasználás, vagy fejlesztés eredményei is. A vertikális együttműködések abban különböznek a horizontális együttműködésektől, hogy míg a horizontális együttműködések során valamennyi, az együttműködésben résztvevő fél befektetéseket eszközöl, és ennek arányában részesül az eredményekből, a vertikális együttműködések során befektető félként csak az egyik oldal jelentkezik, míg a másik oldal a kiszolgálás / fejlesztés definíció szerinti teljesítésében érdekelt.

Végül megint más tulajdonság mentén történő leírást jelenít meg az együttműködés beágyazottsága. Az együttműködés beágyazottsága mentén az egyetemi relációk, azok mélysége és időorientációja szerint, négy alapvető csoportba sorolhatók (Baraldi et al 2013):

- A részvétel, amely főként informális viszonyoknak tekinthető.
- A kooperáció, rövid távú, közös, lehetséges célok érdekében megvalósított kommunikációs és elsősorban szellemi közös aktivitásként írható le.

- A kollaboráció, amely közösen rögzített célok érdekében, előzetesen rögzített eredményelvárások mentén megvalósított, elsősorban rövid időkerettel bíró aktivitásokat jelöl.
- Az együttműködés, mely hosszú táv orientáció mellett megvalósított közös aktivitásokat jelöl, melyek eredményeként megvalósul a felek kölcsönös alkalmazkodása is.

Cassiman et al (2010) négy alapvető jellemzőt tárnak fel, amelyek az egyetemi együttműködések formáit determinálják: az együttműködés tárgyának újdonságtartalmát, kodifikálhatóságát, piaci kiaknázhatóságát, kapcsolódását alapvető ismeretek megújításához (16.2.sz. ábra).

**16.2. ábra: Egyetemi együttműködések megjelenését determináló tulajdonságok**

Együttműködés tárgyának	Alacsony .....	Magas
Újdonságtartalma a felek számára	Cserejavak	Szerződéses ügyletek
Kodifikálhatósága	Horizontális	Vertikális
Közvetlen piaci kiaknázhatósága	Informális túlsúly	Szabályozott, formális
Kapcsolódása alapvető ismeretek megújításához	Kockázatmegosztás	Kockázatvállalás

Forrás: Cassimann et al (2010) nyomán saját szerkesztés

**Az együttműködés újdonságtartalma**

Amennyiben az együttműködés újdonságtartalma magas, úgy az jellemzően szerződés jellegű ügyleteket igényel, míg minél alacsonyabb a relációban résztvevők számára az újdonságtartalom mértéke annál inkább cserejavak ügyleteiben teszik a résztvevő feleket érdekeltté.

**Az együttműködés tartalmának kodifikálhatósága**

A kodifikálhatóság a részvétel mértékét határozza meg. Amennyiben az együttműködés tárgyának kodifikálhatósága magas, az lehetővé teszi vertikális (vevő-szolgáltató) viszony fenntartását, míg a kodifikálhatóság alacsony mértéke mindkét fél aktív bevonódását, horizontális jellegű együttműködést kényszerít ki.

**Az együttműködés piaci kiaknázhatósága**

Az együttműködés tárgyának piaci kiaknázhatósága az együttműködés szabályozottságának kérdését veti fel. Amennyiben az együttműködés tárgyának közvetlen piaci kiaknázhatósága magas, úgy a felek az együttműködés keretében létrejövő érték (illetve a reprodukcióját szolgáló tudás) elosztásának és felhasználásának szigorú szabályozásában érdekeltek. Ellenkező esetben e szabályozási ismerv nem jelent prioritást.

Végül az együttműködés tárgyának kapcsolódása az alapvető ismeretek megújításához a felek kockázatvállaló hajlandóságát és érdekeltségét állítja a középpontba. Amennyiben az együttműködés tárgya az egyik fél alapvető hozzáértésének megújításához, továbbfejlesztéséhez kapcsolódik, az a felet abban teszi érdekeltté, hogy a létrehozáshoz kapcsolódó beruházások (azok kockázatával együtt) elsősorban őt terheljék, természetesen az eredmények felhasználásának kizárólagossága mellett.

#### **AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS KERETÉNEK MEGVÁLASZTÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK**

Az, hogy a vezetők hogyan döntenek, milyen keretben menedzselik a kapcsolatokat Corsaro és Snehota (2012) vizsgálatai alapján három alapvető hatás alapján dől el. Először is a szereplők által elképzelt környezet mentális leképeződése. Másként megfogalmazva ez azt jelenti, hogy milyen hatásokat éreznek befolyásolónak adott kapcsolatra. Mindez teljességgel szubjektív és érzékelt. A második hatás az idő tényező. A kérdés, hogy az adott pillanatban érzékelt befolyásoló elemek hatása hogyan alakult át az időben és mit gondol minderről a döntéshozó. Végül pedig mit gondol a vezető a jövőbeli szándékait formáló múltbeli események közötti ok-okozati kapcsolatról.

A fentiek alapján jól látszódik, hogy a kapcsolatok fejlesztéséről hozott döntések rendkívül szubjektívek, tapasztalatok meglehetősen összetett mintázatába ágyazódnak, ahol kulcsszerepet kap az érzékelés maga. Ebben segítenek olyan szempontok, mint a fentiekben összegeztetek, melyek segítséget nyújtanak a jelenben felmerülő tapasztalatok tudatos érzékelésében, időbeli átalakulásuk értelmezésében.

A bemutatott jellemzők mentén – amennyiben a cserejavak mentén kialakított viszonyokat nem vesszük számításba – 12 féle, egymástól lényegesen különböző együttműködési magatartás összegezhető, amelyek száma az átmenetek kezelésével növekedhet. Fontos ugyanakkor rögzítenünk, az egyes együttműködési formák koránt sem különíthetők el egymástól élesen, nem tekinthetők állandónak, sokkal inkább dinamikájában átalakulónak, formálódónak. E dinamikát két, egymással összefüggő hatás formálja: egyrészt az együttműködések belső dinamikájából következő életciklusa, másrészt az adott együttműködésnek a felek által érzékelt értéke és teljesítménye.

**Együttműködési formák**

### **16.3. Egyetemi partnermenedzsment jellegzetességei**

Az egyetemi kapcsolatok menedzselésének esetében számos jellegzetesség azonosítható, amely elsősorban az érzékelt értékben, az érzékelés módjában és eloszlásában ölt testet. Az együttműködések érté

**Az egyetemi együttműködés értéke**

kének megragadása során Hetesi és Vilmányi (2008) rámutat, hogy külön kell válasszuk az együttműködés keretében zajló csere, vagy projektjellegű aktivitás értékét attól az értéktől, melyet egy-egy kapcsolat maguknak a feleknek jelent. Amennyiben a kapcsolati értéket ez utóbbi fogalommal azonosítjuk, úgy az egyetemi kapcsolatok több specifikus értékességet testesítenek meg. Kliewe (2015) a következő lehetőségeket azonosítja:

- új bevételi források lehetősége;
- új hozzáértés, tudás elérhetőségének / fejlesztettségének megteremtése;
- erőforrásokhoz (finanszírozás, eszközök, berendezések stb.) való hozzáférés;
- a tudományos, vagy a gyakorlati világ problémáinak, kultúrájának megismerési lehetősége;
- társadalmi problémák és szükségletek újszerű megoldási forrása.

A kapcsolat értékének megragadása önmagában összetett kérdés-ként jelentkezik, mert gazdaságilag közvetlenül megragadható jellemzőket éppúgy tartalmaz, mint gazdaságilag közvetlenül kevésbé leírható elemeket (Hetesi – Vilmányi 2009; 2017). Gazdaságilag közvetlenül megragadható jellemzők alatt érthetjük a pénzügyi eredményesség javulását (források elérhetőségének növekedését, vagy kiegyenlített cash flowt), a közösen végzett aktivitások megfelelőségének növekedését, a (projekt, csere, vagy kapcsolati) folyamatok javulását, a felek tudásának gazdagodását, illetve hálózati hatásokat (mint reputáció, innovációs túlcsoportulás, lobbihatás, piaci hatás stb.). A gazdaságilag nem megragadható elemek esetében gondoljunk az elégedettség, a bizalom, az elkötelezettség, vagy a lojalitás növekedésére.

**Partnermenedzsment megoldások**

Az egyes jellemzők maximalizálására számtalan – a felsőoktatásban széles körben elterjedt – eszköz hangsúlyozható. Az account menedzsment rendszere elsősorban szervezeti megoldásként szemlélhető, amely jól szolgálja a tevékenységek megfelelőségének fejlesztését, a kapcsolatmenedzsmentben résztvevő szereplők koordinációját és a bizalom biztosítását.



## ACCOUNT MENEDZSMENT RENDSZER

Az account management egy átfogó kapcsolatmenedzsment koncepcióként szemlélhető, amelynek feladata a kiemeltnek tekinthető vevők, vagy partnerek azonosítása, elvárásaik megértése és szervezeten belüli képviselése, testre szabott megoldások fejlesztése, rendszeres kommunikáció megvalósítása, az értékteremtés maximalizálása, ezen keresztül pedig a lojalitás építése. Egy account menedzser feladataként jelentkezik egyrészt a kapcsolatban érintett szervezeti (szakmai, vagy szolgáltató) egységekkel való folyamatos kapcsolattartás annak érdekében, hogy világossá váljon a partner elvárása, hogy biztosítani lehessen a szakmai és szolgáltató tevékenységek megfelelőségét. Az account menedzser feladataként jelentkezik más oldalról a partnerrel való folyamatos kommunikáció, ügyfélélmény biztosítása, kiegészítő szolgáltatások biztosítása. Attól függően, hogy mi alapján tekint egy szervezet kiemeltnek egy partnert, az account menedzsmentnek többféle megjelenése ismert: sales account management (a partner értékesítésben betöltött szerepe jelenti a kiemelés ismérvét); key account management (a partner értékesítésben, fejlesztésben, beszerzésben, illetve abban a hálózatban, amelyben szervezetünk részt vesz betöltött szerepe együtt jelenti a kiemelés ismérvét); stratégiai account management (a partner szerepe a szervezet által megvalósítani célzott stratégiában jelenti a kiemelés ismérvét); területi-, vagy iparág-specifikus account management (a szervezet számára adott térségben, vagy iparágban jelenlévő partnerek számítanak kiemelt szereplőnek).

**Account  
management**

A CRM (customer relationship management) megoldások a kapcsolati folyamatok fejlesztését és az operatív elégedettséget szolgálják. A CRM – gyakorlati megvalósulásában – ügyfélkezelési stratégiák, technikák és digitális technológiai megoldások kombinációjaként jelenik meg, melynek célja a partnerekkel történő mindennapos interakciók folyamatszerű menedzselése, a partnerek viselkedése és adataik elemzése eredményeként az értékteremtő képesség fokozása.

**Customer  
Relationship  
Management**

## A CRM MEGOLDÁSOK ELŐNYEI

Pember et al (2014) felsőoktatási környezetben (elsősorban Business to Customer, azaz B2C szituációban) alkalmazott CRM megoldás elemzése során arra jutott, hogy a CRM megoldások előnyeiként jelennek meg:

- a partnerekről meglévő információk egy rendszeren belül történő elérhetősége,
- a partnerekkel kapcsolatos kockázatok rendszerszerű monitorozása,
- partnerkapcsolati tevékenységek követhetősége,
- partner profilok azonosíthatósága,
- kiegészítő szolgáltatások felkínálásának centralizált kommunikációja,
- a partnerkapcsolatban résztvevő szervezeti egységek közreműködésének riportolhatósága,
- a kapcsolatmenedzsment megfelelőségének elemezhetősége.

A CRM megoldások, pontosan jellegük miatt rendkívül jól alkalmazhatók mind B2C, mind B2B környezetben.

## Egyedi megoldások

Ezek mellett egyedi megoldások is kiemelhetők. A science shopok, amelyek keretében kutatók, hallgatók, partnerek által közösen megfogalmazott kérdésekre keresnek a résztvevők közösen válaszokat fejlesztik a kommunikációt és az érzékelt eredményességet.

### SCIENCE SHOP A BUDAPESTI CORVINUS EGYETEMEN

Egy science shop hazai megvalósulására kiváló példát jelent a Budapesti Corvinus Egyetemen működő science shop, ahol civil szervezetek, társadalmi vállalkozások, non-profit szervezetek, informális közösségek és aktív állampolgárok kérdéseinek becsatornázása valósul meg egyetemi tantárgyakba, kutatásokba. A science shop keretében oktatók, kutatók és diákok dolgoznak a kérdések megválaszolásán a kérdezőkkel közösen. A science shopról részletes információk a <https://www.uni-corvinus.hu/fooldal/kutatas/corvinus-science-shop/> oldalon található.

További megoldásnak tekinthetők a partnerhetek, amelyek bizalmat építenek, a kapcsolati portfólió eszközök, amelyek pedig kiemelik a kritikus beavatkozási pontokat stb. Mégis nem mindig látjuk, hogy az egyes eszközök elérnék a kívánt hatást.

### PARTNERKAPCSOLATI PORTFOLIÓ

Egy egyetemi egységben számtalan kapcsolódással és számtalan interakciós formával találkozhatunk. Egyes szereplőknek az jelent segítséget, ha információt nyernek, hogy melyik kolléga, kivel folytat együttműködést, míg mások meglévő partnereiknek szeretnék standardizálható kommunikációs híreket eljuttatni. Megint mások a szerződéskötési folyamatban igényelnek professzionális segítséget, míg a menedzsment számára lényeges összefüggés lehet, hogy mely partnerektől számíthatnak bevételekre és melyektől nem, vagy egy új programban milyen együttműködőekkel számolhatunk. Mindezek arra mutatnak rá, hogy egyfelől a partnerkapcsolatokat portfólióként kell szemléljük, ahol a portfólió egyes elemei mentén más és más értékek merülhetnek fel. Másrészt minden egyes kapcsolatnak megvan az életciklusa. Egy kooperáció során nem fog minden értéképítő jellemző egyszerre felmerülni, mindez időben elosztva jelentkezik. E két tulajdonság mentén tehát összességében azt állíthatjuk, hogy a menedzsment feladata olyan kapcsolati portfólió menedzselése, amely összességében (időben) növekvő értékteremtést tesz lehetővé az intézmény és a társadalmi partnerek számára egyaránt.

## Egyetemi partnermenedzsment főbb tevékenységei

Akármilyen eszközökkel dolgozunk is, az egyetemi partnerkapcsolatok menedzselése során érdemes hangsúlyozni a főbb tevékenységeket, amelyekre az operatív működtetés során kiemelt hangsúlyt kell fektetni (Ankrah-Al-Tabbaa 2015:396):

- Találkozási és networking tevékenységek facilitálása: partnerekkel történő rendszeres formális és informális találkozók

kezdeményezése; konferenciák / workshopok / szemináriumok / szimpóziumok / fórumok szervezése; kiállítások, vásárokon való részvétel menedzselése; hálózati (társas) aktivitások folytatása.

- Kommunikációs tevékenységek: partnerekkel való rendszeres (szóbeli, írásbeli, formális és informális) kommunikáció fenntartása; az egyes együttműködések részeként publikációk, együttes publikációk, riportok, harmadik feleknek szóló nyilvános kommunikáció megjelentetése.
- Tréningek lebonyolítása: partnerek számára testre szabott oktatási programok felkínálása; hallgatók szakmai gyakorlati programjainak megszervezése; hallgatók bevonása a partnerek által kezdeményezett programokba; partnerek bevonása diplomamunkák, PhD disszertációk témavezetésébe; Partnerekkel közös ösztöndíj programok szervezése hallgatók és kutatók számára; partnerek bevonása a tananyag fejlesztésbe.
- Személyes mobilitás elősegítése: személyzet áramlásának támogatása egymás létesítményeiben végzett munkavégzés érdekében; partnerek munkatársainak bevonása egyetemi előadásokba és fordítva.
- Foglalkoztatás: partner munkavállalói egyetemi foglalkoztatásának, egyetemi munkatársak partnereknél történő foglalkoztatásának támogatása, partnereknél dolgozó vezetők egyetemi testületekbe történő bevonása.

### **AZ AALTO EGYETEM VÁLLALKOZÓI ÖKOSZISZTÉMÁJA**

Az Aalto Egyetem 2010-ben jött létre három finnországi felsőoktatási intézmény egyesülésével. Az intézmény képzőművészeti, üzleti, műszaki és természettudományi területeken folytat képzési tevékenységet. Az egyetemen mintegy 15 000 hallgató tanul mintegy 4300 oktató, kutató közreműködésével. Az Aalto Egyetem köré egy rendkívül gazdag és sokszínű vállalkozói ökoszisztéma épült. Ennek eredményét jól mutatja, hogy az Aalto ökoszisztémában évi 70-100 új start-up jön létre, és a finn start-upok fele kapcsolódik az Aalto Egyetemhez. Az ökoszisztéma néhány elemét mutatják be az alábbi példák:

- Aalto Design Factory: az Aalto egyik legmarkánsabb és legismeretesebb kezdeményezése. A Design Factory (DF) olyan tér, amely bátorítja a hallgatók, a kutatók és az egyetemi partnervállalatok közötti szabad ötletelést, interakciót. A factory a nyitott innováció paradigmájára épül, arra a felismerésre, hogy az innovatív gondolatok sokszor nem formális struktúrák, hanem informális beszélgetések során keletkeznek, így olyan tér kialakítása célszerű, amelyben lehetőség van az inspiráló, véletlen, informális találkozásokra. A DF tulajdonképpen ennek kereteit teremti meg. Történetileg terméktervezési projektekből nőtt ki 2008-ban, de ma már az itt zajló projektek nem

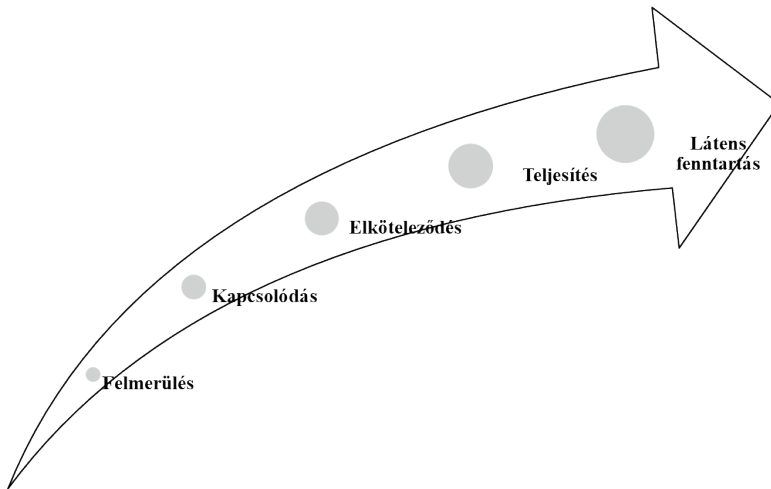
elsősorban konkrét vállalati igények kielégítését szolgálják, hanem a sokféle szereplő innovatív együtt-gondolkodását, a keretek feszegetését teremtik meg. Ennek eredményeként természetesen termékek is készülnek, például 2015-2016-ban hordozható nedvességszabályozó, borok alkoholtartalmát csökkentő berendezés vagy újszerű kaszinójáték.

- A diákok által kezdeményezett projektek nem csak a DF személyzetétől kapnak támogatást, hanem az egyetemi oktatóktól és vállalati partnerektől is. Az egyetemi oktatóktól ez másfajta szerepértelmezést kíván meg, amit a hagyományos egyetemi keretektől kilépő közeg is elősegít. A hallgatóktól is másfajta szemléletet követel meg a DF-ben való munka: önállóságot, felelősségvállalást, az együttműködés és együtt gondolkodás kultúráját, azaz számos olyan transzverzális képességet, amelyet az egyetem fejleszteni kíván. Ez a modell nagyon inspiráló a hallgatók számára is, akik sok-sok órát töltenek a gyárban. A gyár támogatja a szakdolgozatok elkészítését is, és bárki által felvehető kurzusokat is hirdet. Az Aalto Egyetem keretében nemcsak a DF működik, hanem más Factoryk is, így az Aalto Media Factory és a legújabban létrehozott Aalto Health Factory is.
- Aalto Entrepreneurship Society (Aaltoes): Európa egyik legnagyobb és legaktívabb, hallgatók által vezetett vállalkozó közössége, amelyet 2009-ben alapítottak az egyetem aktív és volt hallgatói. A hallgatói vállalkozási tevékenységet támogatják, és olyan projektek bölcsője volt, mint a Startup Sauna akcelerátor program (korábbi nevén Aalto Venture Garage) vagy a Slush, amely start-up alapítók és befektetők találkozója (amelyet 2016-ban már négy országban, Szingapúrban, Tokióban és Sanghaiban is megrendeztek).
- Aalto Centre for Entrepreneurship (ACE): az ACE összekapcsolja az egyetemet és az ökoszisztémában található más inkubátorokkal, akcelerátorokkal és befektetőkkel. Fő célja új start-upok alapításának támogatása.
- Aalto Ventures Program: az egyetem olyan szervezeti egysége, amely a vállalkozói tárgyak tanítását és kapcsolódó szolgáltatásokat (pl. technológia transzfer, termékek piacosítása stb.) biztosít a diákoknak. Az elmúlt négy évben 2000 diák tanult a Ventures Program keretében.
- Akcelerátor partnerek: a már említett Startup Sauna mellett a start-upok alapítását számos további akcelerátor partner segíti. Ezek közé tartozik az egyetem saját szervezeti egysége, az Aalto University Startup Center, továbbá Impactglu, Kiuas.
- Aalto University Developing Entrepreneurship: a már befutott vállalkozók számára kínál továbbképzéseket.
- Startupilfers: gyakorlati programok lehetőségét kínálja a Szilikon völgyben és Ázsiában működő start-upoknál. A programot 2011-ben az Aalto egyetem hallgatói hozták létre.
- Junction: Európa egyik legnagyobb Hackathonja, amelyet finn diákok szerveznek.

Forrás: Kovács (2017)

A kapcsolatmenedzsment során ugyanakkor az egyes tevékenységek súlya időben eltérő lehet, amelyre a kapcsolati életciklus megközelítésmódja ad választ. Az egyetemi együttműködések életciklusa jelentős részt hasonlít a kapcsolati életciklus modellek jellemzőihez (Dwyer et al 1987; Ring – Van de Ven 1994). Plewa et al (2013a) az egyetemi együttműködések életciklusának empirikus megfigyelése során öt alapvető fázist különítettek el (lásd 16.3.sz. ábra).

**16.3. ábra: Egyetemi együttműködések életciklusa**



Forrás: Plewa et al (2013a) nyomán saját szerkesztés

A *felmerülés* fázisában egy személyes benyomás alapján megjelenő partner szervezeti bevonása történik, az együttműködés iránti kölcsönös szándék kifejezése jelenti a menedzsment fókuszát. A *kapcsolódás* már a szervezetek formális, szervezeti kapcsolódásának kialakítását foglalja magában, megegyezve az együttműködés céljairól, feladatairól, az együttműködés kereteiről, a születő eredmények elosztásáról. Az *elköteleződés* fázisában az egyetem és partnere tapasztalatokra és megoldásokra tesz szert a másikkal való közös munkában. Naivitás azt gondolni, hogy a szervezetek csupán az eredményekre kíváncsiak az egymással való ügyletelés során. Akár akarják, akár nem, ismeretre tesznek szert a másik releváns folyamatait, megoldásai területén, így elképzelést alakítanak ki a partner előnyeiről és korlátairól, az együttműködés operatív megvalósíthatóságáról. Az elköteleződés fázisát követi a *teljesítés* fázisa. A teljesítés fázisának keretében képesek a felek végre a partnerkapcsolattól elvárt értékek komplex szolgálatára. Azon túl, hogy ebben a fázisban történik a megállapodásban szereplő feladatok teljesítése, itt valószínűleg meg igazán a pozitívumként elvárt túlszorduló hatások. Ez az a

fázis, amelynek előnyeit oly sok jelentés és benchmark tanulmány hangsúlyozza. Végül egy kapcsolat, amennyiben a futó feladatokat lezárják, a *látens fenntartás* fázisába kerül. A látens fenntartás azt jelenti, hogy egy aktuális együttműködési lehetőség mentén a kapcsolat aktivizálható, de jelenleg nem történik benne erőforrás mozgatással járó esemény. Az egyes fázisok hasonlítanak a kapcsolati életciklus modellek megjelenéséhez. Lényeges eltérés ugyanakkor, hogy egyrészt a felbomlási szakaszt a látens fenntartás szakasza helyettesíti, amely a felek közötti interakciók közötti szakaszokban figyelhető meg (legyenek e szakaszok bármilyen hosszúságúak), másrészt az együttműködések jellemzően összetettek (Ross és Robertson 2007), amelyek keretében két partner egynél több (eltérő időbeli lefutással jellemezhető) interakciós forma keretében működik együtt egymással.

Az egyes szakaszokban érzékelt érték kibontakozását és a kapcsolatmenedzsment fókuszait a 16.1.sz. táblázat mutatja be. A táblázat jól szemlélteti, hogy az érték két lépcsőben alakul ki. Viszonylag korán, a kapcsolódás fázisában világossá válik az együttműködés keretében megvalósított tevékenységek értéke és az is, hogy az egyes feleknek mit kell tenniük annak érdekében, hogy mindez realizálódjon. Az együttműködésnek magának a potenciális értéke csak az elköteleződés fázisában válik világossá, és a teljesítés fázisában válik kiaknázhatóvá.

**16.1. táblázat: Az egyetemi partnermenedzsment jellegzetességei és fókuszai a kapcsolat életciklusa tükrében**

Életciklus fázisok	Jellegzetességek	A szereplők által érzékelt érték	A kapcsolatmenedzsment hangsúlyai			
			Kommunikáció	Partner működésének megértése	Bizalom	Kulcs-személyek
1. Felmerülés	Potenciális partner azonosítása	Közös munkavégzésről történő kölcsönös megállapodás	Kapcsolattartó felhatalmazása			
2. Kapcsolódás	Tárgyalás és megállapodás az együttműködés céljairól, az együttműködés keretében az egyes felek által végzett feladatokról	A projekt célok, -tervek és -eredmények meghatározása	Az írásbeli, szóbeli információátadás pontossága, korrektsége	A partner szándékai és elvárásai	Az intézmény hírneve és hitelessége	A kapcsolattartók hasonlósága mentén jelentkező színergiák
3. Elköteleződés	A partnerek közös munkavégzésének megkezdése, kölcsönös tapasztalatszerzés a partnerek működési rutinjairól, az együttműködés lehetőségeiről.	Időarányos projekt specifikus eredmények folyamatos teljesítése	Kétirányú, nyitott kommunikációs minták és eljárások kialakítása	A partner folyamatai és hálózata	A személyekbe vetett bizalom	A személyes kapcsolatok fejlesztése
4. Teljesítés	A meghatározott projekt(ek)en túlmutató értékteremtés megragadhatóvá válása	Tudásáramlás, folyamatok fejlődése, folyamatos elkötelezettség, hálózati hatások	Rendszeres, a projekt(ek) (tevékenységi, résztvevői) összefüggésein túlmutató megbeszélések	A partner folyamataiba ágyazott cselekvés módja	A kapcsolatba vetett bizalom	Személyes kapcsolatok, barátságok kiaknázása
5. Látens fenntartás	Nem létezik formális munkakapcsolat	Jövőbeli közös munkavégzés lehetősége	Rendszeres tájékoztatás a jövőbeli szándékokról			

Forrás: Plewa et al (2013b) nyomán saját szerkesztés

A 16.I. táblázat arra is rámutat, hogy mit érdemes a kapcsolatmenedzsment középpontjába állítani az egyes fázisok során. Itt a kommunikáció, a bizalom, a partnerszervezet működésének megértése, valamint az együttműködésben kulcsszerepet játszó személyek menedzselését állítjuk középpontba, mint olyan kérdéseket, amelyek a kapcsolat (mint interakciós közeg) formálódását kritikus módon befolyásolja.

Fejezetünkben tárgyalt összefüggések bemutatásával célunk volt, hogy lehetővé tegyék mind az egyedi, mind a portfólióban kezelt vállalati, kormányzati és civil kapcsolatok menedzselését, annak fejlesztését.

Fejezetünk zárásaként ugyanakkor szeretnénk rámutatni néhány szempontra, amely akadályozó faktorként, vagy szűk keresztmetszetként jelenthet meg az egyetemi partnerkapcsolatok menedzselése során (Ankrah-Al-Tabbaa 2015:397):

**Egyetemi  
partner-  
menedzsment  
feltételek  
ellenőrző listája**

**16.2. táblázat: Partnerkapcsolatok menedzselésének sikertényezői**

<p>Partnermenedzsment érdekében mozgósított erőforrások és kapacitások</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• megfelelő pénzügyi, humán és tárgyi kapacitás szükséges, de nem elégséges feltétel;</li> <li>• az egyetemi szereplők partnerkapcsolatokban való részvételét ösztönző intézményi rendszerek;</li> <li>• az egyetemi kapcsolatmenedzsmentért felelős munkatársak személyes kompetenciái, illetve annak folyamatos fejlesztése;</li> <li>• a partnerek kapacitás korlátai.</li> </ul>
<p>Jogi és szerződéses korlátok</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rugalmatlan egyetemi szemlélet a szellemi tulajdon jogok, a szabadalmak, a licenkek, a szerződéskötési mechanizmusok területén;</li> <li>• bizalmas és védett információk kezelése.</li> </ul>
<p>Menedzsment és szervezeti megoldások problémái</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vezetők partnerek iránti elkötelezettsége, a partnermenedzsment felsővezetői támogatása;</li> <li>• kapcsolathálóban beágyazott személyek jelenléte;</li> <li>• szervezeti megoldások jelenléte a csapatmunka támogatására, partnerekkel történő kommunikáció támogatására, projektmenedzsment támogatására;</li> <li>• szervezeti megoldások jelenléte a kulturális különbségek, a szervezeti struktúra különbözőségeinek kezelésére;</li> <li>• szervezeti tanulást támogató megoldások szélessége.</li> </ul>
<p>Technológia és tudásátadási mechanizmusok természete</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• technológiai és tudásátadási formák és keretek, melyek lehetővé teszik a partnerek felé egyetemi tudás átadását.</li> </ul>
<p>Társas keretek</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• az egyetemi partnerkapcsolatok társadalmi presztízse.</li> </ul>

Forrás: Ankrah-Al-Tabbaa (2015:397) nyomán saját szerkesztés

E faktorok útmutatóul, egyben egyfajta ellenőrző listaként is szolgál a partnermenedzsment feltételeinek fejlesztése során. Az egyetemek harmadik missziója ugyanis egyre inkább meghatározóvá válik a felsőoktatási intézmények életében. Ennek térhódítása kevésbé írható le egy programként, sokkal inkább egy folyamatként, amelynek során az intézmények a társadalmi, gazdasági hálózatok szerves szereplőivé válnak, értéket teremtve és természetesen értéket nyerve ennek ered-

ményeként. E folyamat menedzselésében – reméljük jól érzékeltettük – kritikus szereppel bír a kapcsolatmenedzsment megvalósítása éppúgy, mint a partnermenedzsment feltételeinek megteremtése, új kihívásokat, egyben új dinamikát kölcsönözve az intézményi működésnek.

## 16.4. Hivatkozások

- Ankrah, S., N. (2007). *University-Industry Interorganisational Relationships for Technology / Knowledge Transfer: A Systematic Literature Review*. Leeds University Business School Working Paper Series, Vol. I. No 4.
- Bajmócy, Z. (2011). *Bevezetés a helyi gazdaságfejlesztésbe*. JATEPress, Szeged.
- Barakonyi, K. (2003). Felsőoktatási stratégiaalkotás. Hogyan támogatja a stratégiai menedzsment az egyetemek, főiskolák modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozást? *Harvard Business Manager*, 5(5):48-58.
- Barakonyi, K. (2004/a). Egyetemi kormányzás és a tömegoktatás kari szervezete. *Vezetéstudomány* 35(10):17-64.
- Barakonyi, K. (2004/b). Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, 51(6): 584-599.
- Baraldi, E., Forsberg, P., Severinsson, K. (2013). Crafting University-Industry Interactions: A typology and empirical illustrations from Uppsala University, Sweden. In: Challenges and Solutions for Fostering Entrepreneurial Universities and Collaborative Innovation (ed.), *University-Industry Interaction: Challenges and Solutions for Fostering Entrepreneurial Universities and Collaborative Innovation* pp. 157-193
- Benneworth, P., Čulum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Šćukanec, N., Vossensteyn, H., Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education
- Blakeslee, W. D. (2012). Licensing, partnering, strategic alliances and university relationships. *Journal of Commercial Biotechnology* 18:68–71. doi: 10.5912/jcb.500
- Blum, U., Müller, S. (2004). The Role of Intellectual Property Rights Regimes for R&D Cooperation between Industry and Academia. Academia-Business Links in UK and Germany: Policy Outcomes and Lessons Learnt. European Research Institute, University of Birmingham, UK, *Conference Report*. pp. 90-103.



- Cassiman, B., Di Guardo, M. C., Valentini, G. (2010). Organizing links with science: Cooperate or contract? A project-level analysis. *Research Policy*, Vol. 39. pp. 882 - 892
- Compagnucci, L., Spigarelli, F. (2020) The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 161., 120284. doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284
- Corsaro, D., Snehota, I. (2012). Perceptions of Change in Business Relationships and Networks. *Industrial Marketing Management* 41 pp. 270–286. doi:10.1016/j.indmarman.2012.01.002
- Dwyer, F. R., Schurr, P. H., Oh, S. (1987). Developing Buyer-Seller Relationships. *Journal of Marketing*, Vol. 51. No. 2. pp. 11-27.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and „Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, Vol.29. No. 2. pp. 109-123.
- Håkansson, H., Snehota, I. (1995). *Developing relationships in business networks*. International Thomson Business Press, London
- Heidrick, T. R., Kramers, J. W., Godin, M. C. (2005). Deriving Value from Industry-University Partnerships: A Case Study of the Advanced Engineering Materials Centre. *Engineering Management Journal*, Vol. 17. No. 3 (Sept) pp. 26-32.
- Hetesi, E., Vilmányi, M. (2009). Modellezhető-e az üzleti kapcsolatok teljesítményének értelmezése? Szakirodalmi Összefoglalás és Modellfejlesztés. *Vezetéstudomány*, XXXX. évf. 1.sz. pp. 34 - 43.
- Hrubos, I. (2012b). Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban. *Educatio* 2 pp. 223-232
- Hrubos, I. (2024). Új megközelítések a felsőoktatási tanulásban és tanításban. *Educatio*, 33(2), 118-128. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.2>
- Hrubos, I. (szerk.) (2004). *A Gazdálkodó Egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Hrubos, I. (szerk.) (2012a). *Elefántcsonttoronyból Világítótorny. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. AULA Kiadó KFT. Budapest
- Inzelt, A. (2002). Attempts to survey innovation in the Hungarian service sector. *Science and Public Policy*, Vol. 29. No. 5. pp. 367-383.
- Inzelt, A. (2004). The evolution of university–industry–government relationships during transition. *Research Policy*, Vol. 33. No. 6/7. pp. 975-995
- Inzelt, A. (2018). A felsőoktatás harmadik missziója. *Valóság* 2018. május pp. 93 - 99

- Kliewe, T (2015). *Value Creation in University-Industry Relationships. A view on stakeholder and relationship value from the perspective of academics in England*. Ph.D. thesis, University of Coventry
- Kotosz, B., Lukovics, M., Zuti, B., Molnár, G. (2016). *University Functions and Local Economic Effects: Methodological Problems and Possible Solutions*. Munich Personal RePEc Archive. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/78797/>
- Kováts, G. (2005). *Változásvezetés az egyetemen*. In: Bakacsi, Gyula - Balaton, Károly - Dobák Miklós (szerk.). *Változás-és-Vezetés*, Aula Kiadó KFT., Budapest
- Kováts, G. (2017). *Intézeti esettanulmány az Aalto Egyetemről*. Kézirat.
- Nagy, G., Rajcsányi-Molnár, M. (2022). Egy felsőoktatási intézmény harmadik missziós szerepvállalása *Civil Szemle*, XXI. 4. pp. 163 – 171.
- Pember, E. R., Owens, A., Yaghi, S (2014). Customer relationship management: a case study from a metropolitan campus of a regional university. *Journal of Higher Education Policy and Management* 36(2) pp. 117–128 <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2013.861056>
- Plewa, C., Korff, N., Baaken, T., Macpherson, G. (2013a). University–industry linkage evolution: an empirical investigation of relational success factors, *R&D Management*, Vol. 43, No. 4, pp 365-380
- Plewa, C., Korff, N., Johnson, C. R., Macpherson, G. J., Baaken, T., Rampersad, G. C. (2013b). The evolution of university-industry linkages – A framework. *Journal of Engineering and Technology Management*, Vol. 30(1) pp. 21-44
- Resnik, D. B., Shamoo, A. E. (2002). Conflict of Interest and the University. *Accountability Research*, Vol.9. No. 1. pp. 45-64.
- Ring, P. S., Van De Ven (1994). Developmental processes of cooperative interorganizational relationships. *Academy of Management Review*, Vol. 19 Issue 1, pp. 90-118,
- Santoro, M., Betts, S. C. (2002). Making Industry-University Partnerships Work. A study of relationships between industria firms and university research centers show how to form partnerships that benefit both parties. *Research-Technology Management*, Vol. 45. No. 3. pp. 42-46.
- Schartinger, D., Rammer, C., Fischer M.M., Fröhlich J. (2002). Knowledge interactions between universities and industry in Austria: sectoral patterns and determinants. *Research Policy*, Vol. 31 pp. 303–328
- Sitku, K. (2024). *Kelet-közép-európai regionális egyetemek harmadik missziós gyakorlata két egyetem példáján: a Dunaújvárosi Egyetem és az Universitatea Transilvania din Braşov*. Pécsi Tudo-

- mányegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelésszociológia Program, Pécs
- Slaughter, S., Leslie, L. L. (1999). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. The John Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, 1999.
- Taieb, S., H. (2024). Measuring the third mission of European Universities: A systematic literature review. *Society and Economy* Vol. 46 No. 2, 147–167
- Vedovello, C. (1998). Firms' R&D Activity and Intensity and the University–Enterprise Partnerships. *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 58, pp. 215–226
- Vilmányi, M. (2008). *Egyetemi-ipari együttműködések teljesítménye. A vertikális kutatás-fejlesztési kapcsolatok teljesítményének modellezése és mérése az egyetemi-ipari együttműködésekben*. Ph.D. értékezés, Pécsi Tudományegyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Pécs
- Vilmányi, M., Hetesi, E. (2017). A kapcsolati képességek hatása az üzleti kapcsolatok eredményességére. *Marketing & Menedzsment*, EMOK Különszám, pp. 63 – 74
- Williamson, O. E. (1985). *The Economic Institutions of Capitalism*. The Free Press, New York
- Vilmányi, M., Hetesi, E., Tarjányi, M. (2021). Conflicts of Network Embeddedness in Healthcare Organisations. In: Pereira, I. V., Santos, J. D. (szerk.) *Management and Marketing for Improved Competitiveness and Performance in the Healthcare Sector*. IGI Global pp. 45-64.
- Wu, V. F.-S. (2000). An Empirical Study of University-Industry Research Cooperation - The Case of Taiwan. *Prepared for the workshop of the OECD-NIS Focus Group on Innovation Firm and Networks*, Rome, 2-3 October, 2000. pp. 1-15.



# 17. HALLGATÓI KAPCSOLATOK MENEDZSMENTJE

KÉRI ANITA

A fejezet célja a hallgatókkal való partnerkapcsolatok menedzsmentjének áttekintése. Amíg az előző fejezetekből megismerhettük a vállalatokkal való kapcsolat (business-to-business; B2B) értelmezést és a felsőoktatási marketing nézőpontjait, addig ez a fejezet kimondottan a hallgatókkal való kapcsolatokra (business-to-consumer; B2C), a hallgatói szolgáltatások menedzsmentjére, illetve azok minőségére fókuszál. A fejezet definiálja a hallgatóknak mint végső fogyasztónak szánt felsőoktatási szolgáltatás-portfóliót, majd a felsőoktatási szolgáltatás alapmodelljén keresztül meghatározza annak főbb szereplőit. A fejezet továbbá rávilágít a felsőoktatási szolgáltatások egyéni igénybe vevőinek körére, valamint áttekinti ezen szolgáltatások kínálatát. Ezt követően a megfelelően menedzselt B2C partnerkapcsolatok kimeneteleit is görcső alá veszi.

Az egyetemek partnerkapcsolatai között a hallgatókkal mint a végső fogyasztók egyik csoportjával történő érintkezés – a felsőoktatás szolgáltatásjellegéből adódóan – elengedhetetlen és kiemelt jelentőséggel bír, hiszen nincsen szolgáltatás igénybe vevő nélkül. A következőkben kimondottan az egyetemi hallgatókkal mint partnerekkel való kapcsolatmenedzsmentre helyezük a hangsúlyt hogy megértsük azok jelentőségét és feltárjuk a partnermenedzsment szempontjából kulcsfontosságú tényezőit. Ez a rész az egyetemi partnerkapcsolatok menedzselésén belül kimondottan a hallgatói kapcsolatmenedzsmentre fókuszál, amelyet business-to-consumer (B2C) kapcsolatként értelmezünk. A fejezet célja, hogy útmutatót nyújtson az egyetemi szolgáltatások igénybe vevői, vagyis a hallgatók, és a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolat menedzsmentjéhez. De pontosan milyen szolgáltatásokat nyújthat egy egyetem, és kik is az igénybe vevők? Jelen fejezet ezt a kérdéskört járja körül konkrét példák szemléltetésével azt remélve, hogy kézzelfoghatóbbá teszi olvasói számára az egyetemi B2C kapcsolatok kérdéskörét.

## 17.1. Felsőoktatási szolgáltatások értelmezése

Az egyetemi partnerkapcsolatok felölelik az egyetem üzleti vállalkozásokkal és gazdálkodó szervezetekkel való kapcsolatát (business-to-business, vagyis B2B kapcsolatokat), és az egyéni fogyasztókkal, jellemzően a hallgatókkal való kapcsolatokat is (business-to-consumer, vagyis B2C kapcsolatokat) (Papp, 2017). A 16. fejezet taglalta a B2B kapcsolatokat sajátosságait, de az egyetemek működését, szolgáltatásportfólióját, és hírnevét a B2C oldal is nagymértékben befolyásolja.

### B2B és B2C kapcsolatok

Az egyetemek gondoskodnak a szolgáltatás nyújtásáról, amelynek közvetlen egyéni fogyasztói lehetnek az egyetemi hallgatók. Mielőtt azonban mélyebben elmerülnénk a felsőoktatási szolgáltatások szereplőinek körében, fontos, hogy megnézzük, hogyan is értelmezhető a felsőoktatás mint szolgáltatás.

### Piacosodás

Napjainkra a klasszikus értelemben vett humboldti – oktatásra és kutatásra specializált – egyetemek rendszere megváltozni látszik (lásd a kormányzással foglalkozó 6. fejezetet), hiszen megjelent a piacosodás és az egyetemek közötti verseny (Hrubos, 2024), amely átírni látszik a felsőoktatás amúgy is sokszínű térképét.

### Felsőoktatás értelmezése

Ahogy azt a 2. fejezetben bemutattuk, a felsőoktatásnak számos társadalmi szerepet betölthet. Megjelenhet úgy, mint értékek iránytűje, amely utat mutat az egyetemi polgárok szellemi fejlődéséhez, és mint szolgáltatást nyújtó intézmény, mely profitorientált tevékenységeket is végez (Hetesi – Veres, 2013). Közgazdaságtudományi és marketing értelmezésben a felsőoktatási intézmények szolgáltatást nyújtanak a fogyasztóik számára, amellyel igényeket elégítenek ki (Tomlinson, 2017).

### A HIPI elv és megjelenése a felsőoktatásban

A felsőoktatási szolgáltatások köre igen sokszínű, ugyanakkor jól illeszthető a marketingben ismert HIPI (heterogenitás, megfoghatatlanság, illékonyosság és az elválaszthatatlanság) elvhez és a marketing mix (4P és 7P) koncepciójához.

A HIPI elv a következő jellemzőket takarja:

- **H** (Heterogeneity, azaz heterogenitás): Szolgáltatások kapcsán a heterogenitás azt jelenti, hogy bármennyire is szeretnénk hasonló minőségű szolgáltatást nyújtani és kapni, az annyira változékony, hogy szinte lehetetlen két ugyanolyan szolgáltatást reprodukálni. Gondoljunk csak egy egyszerű hajvágásra, vagy ügyfélszolgálati interakciókra. A felsőoktatásban például az óra minősége nagyban függ többek között a tanároktól, az óra helyszínétől és a hallgatóktól. Szinte lehetetlen két ugyanolyan órát tartani még akkor is, ha a tananyag nem változik. Hasonlóan heterogén például a tanulmányi irodák és a hallgatói szolgáltatói irodák szolgáltatása is (Hetesi – Kürtösi 2011).

- **I** (Intangibility, azaz megfoghatatlanság): A megfoghatatlanság tényező arra utal, hogy a szolgáltatás nem raktározható, mint egy termék, hiszen nem fizikai jellegű problémamegoldásra utal. A felsőoktatási szolgáltatások és a felsőoktatásban szerzett tudás jellegüket tekintve megfoghatatlanok. Mivel az egyetem fő szolgáltatása a tudásátadás, a tudás, mint olyan, nem kézzel fogható. A felsőoktatásban minimális tárgyasíthatóság a diploma kiadásakor érzékelhető a hallgatók számára, hiszen ott végre kézhez kapják a tudásukat igazoló pecsétés és sorszámmal ellátott dokumentumot.
- **P** (Perishability, azaz illékonyság): Az illékonyság koncepciója azt jelzi, hogy amint a szolgáltatás és annak fogyasztása megtörténik, az megszűnik létezni. Ennek fényében például a szolgáltatásokról le lehet maradni (pl.: koncert, szilveszteri mulatság). A felsőoktatásról is elmondható, hogy a szolgáltatásairól le lehet maradni és azok amint megtörténtek, elillannak. Ha egy előadás elhangzott a teremben, azt jó eséllyel nem lehet megismételni (hiszen haladni kell tovább a tananyaggal). Ennek értelmében, ha valaki nem jelent meg az adott órán, akkor lemaradt az előadásról.
- **I** (Inseparability, azaz elválaszthatatlanság): Az elválaszthatatlanság arra utal, hogy nem lehet elválasztani a szolgáltatást annak nyújtójától, tehát nincsen hajvágás fodrász nélkül vagy koncert előadó nélkül. Hasonlóan az oktatók, valamint az egyetem adminisztratív dolgozói nyújtotta szolgáltatás nélkül a diákok nem kaphatják meg a vágyott szolgáltatást, tehát nincs egyetemi oktatás oktató, adminisztratív támogatás és diákok nélkül.

A HIPI-elv felsőoktatási értelmezését követően fontos még szót ejteni a marketing mixről és annak 4P modelljéről. A marketing mix négy elemet takar, amelynek elemeit az 17.1. ábra első sora szemléltet. A termékpolitika (product) minden olyan döntést részletez, amely az adott vállalat, cég, vagy intézmény termékportfóliójára vonatkozik, míg az árpolitikának (price) az árak kialakításában van szerepe. Az értékesítési politika (place) meghatározza a termék útját a termelőtől a végső felhasználóig, míg az eladásösztönzés (promotion) a termék értékesítésében segít.

Az imént részletezett eredeti marketing mix (4P) kimondottan szolgáltatásokra specializált verzióját további 3P-vel egészítették ki, így megalkotva a 7P modellt (Booms – Bitner, 1981). Az eredeti 4P mellett megjelentek a szolgáltatási folyamatban résztvevő emberek (people), a szolgáltatások tárgyi környezete (physical evidence), valamint maga a folyamat (process) (17.1. ábra, 2. sor).

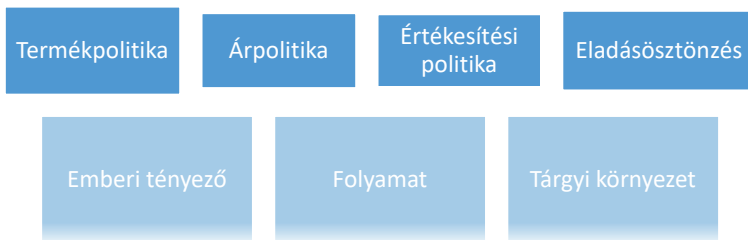
4P

7P

A 7P koncepcióra azért is volt szükség, mert a szolgáltatások jelle-  
gükből adódóan kétoldalú kockázatérzetet hordoznak az igénybe vevő  
és a szolgáltató számára. Oktatási környezetben például az egyetemek  
kockázatérzete magában foglalja azt, hogy a hallgatók hangot adnak  
esetleges elégedetlenségüknek, míg a hallgatók kockázatérzetében  
szerepet játszhat az egyetemi adminisztrációval vagy az oktatók hoz-  
záállásával kapcsolatos bizonytalanság. A jól menedzselt +3P esetén ez  
a kétoldalú kockázatérzet jelentősen csökkenthető, amelynek köszön-  
hetően a fogyasztó az adott szolgáltató mellett teheti le a voksát, jó  
esetben pedig elégedett és hű fogyasztó lehet.

A szolgáltatási folyamatban résztvevők (people) jelentősen befo-  
lyásolják az észlelt szolgáltatásminőséget, hasonlóan a tárgyi kör-  
nyezethez (physical evidence), valamint a szolgáltató által kialakított  
folyamathoz (process), amely – ha kellően transzparens – a vevő koc-  
kázatérzetét is csökkenti.

**17.1.ábra: A 7P modell**



Forrás: Booms – Bitner (1981) alapján saját szerkesztés

A 7P egyes elemei a felsőoktatási környezetben is jól értelmezhetők  
(Filip, 2012). A termék (product) lehet például az a tudás, amelyet az  
egyetemi évek alatt a diploma megszerzésével bizonyít a hallgató, vagy  
akár a hallgató által kiválasztott tanulmányi program is. Az ár (price) a  
tandíj (önköltség esetén) és az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó  
egyéb releváns költségek (pl.: kollégiumi díj, albérlet, tömegközleke-  
dés stb.) összessége, amelyet a hallgató megfizet. Az értékesítési poli-  
tika (place) magában foglalja azokat a csatornákat, amelyeken keresz-  
tül a hallgató hozzáfér az egyetem által nyújtott szolgáltatásokhoz (pl.:  
tanterem, online tanulási platformok, online tanulmánykövető rend-  
szerek). Az eladásösztönzés pedig megjelenik számos formában, ahol a  
leendő hallgató találkozik az egyetemek hirdetésével, legyen szó akár  
az Educatio kiállításról, akár az egyes egyetemek online marketing hir-  
detéseiről, vagy a más hallgatóktól érkező szájraklámról.

Az észlelt felsőoktatási szolgáltatásminőség meghatározó ténye-  
zője lehet továbbá a szolgáltatási folyamatban jelenévő többi résztvevő



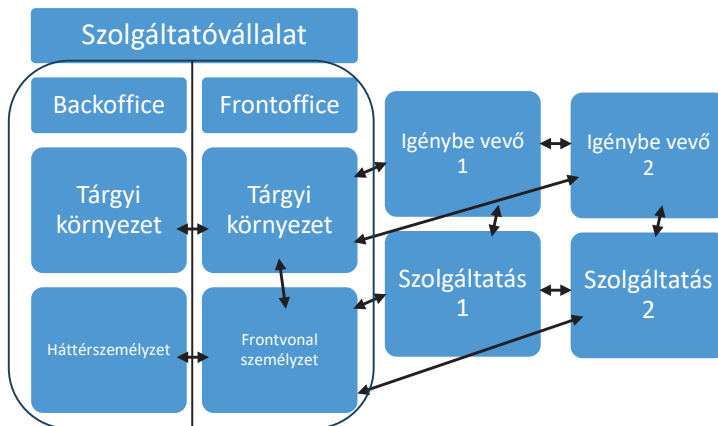
(people), akár a szolgáltatást nyújtókról (pl.: oktatók, adminisztratív személyzet), akár a szolgáltatást igénybe vevőkről (pl.: többi hallgató) van szó. A szolgáltatási folyamat (process) átláthatósága (pl.: tanulmányi ügyintézés, Neptun rendszer használata stb.) és a folyamat megértése szintén kulcsfontosságú tényező a hallgatók elégedettségében. Végül, de nem utolsó sorban a tárgyi környezet (physical evidence) a felsőoktatási közegben a kapuszt, az egyetemi épületeket, a tantermeket és azok felszereltségét foglalja magában.

A fentebb felsorolt tényezők meghatározó befolyással vannak nem csupán a hallgatók észlelt szolgáltatásminőségére, hanem a hallgatói elégedettségre is, ezért elengedhetetlen, hogy az intézmények kiemelt figyelmet szenteljenek a +3P tényezőinek.

## 17.2. Felsőoktatási szolgáltatások szereplői és B2C igénybe vevői

Mielőtt belevetjük magunkat a felsőoktatási szolgáltatások útvesztőjébe, fontos, hogy azonosítsuk a felsőoktatás szolgáltatási környezetének szereplőit, amelyeket a szolgáltatásmarketing alapmodellje mentén tekintünk át, melyet a 17.2. ábra szemléltet és amely a felsőoktatási környezetben is értelmezhető.

17.2.ábra: A szolgáltatásmarketing alapmodellje



Forrás: Eiglier – Langeard (1991, 18) alapján saját szerkesztés

## **Szolgáltatás- marketing alapmodell**

A modellben megjelenik a szolgáltató oldaláról a háttérszervezet (backoffice) és a frontvonal (frontoffice). Mindkettő sajátos tárgyi környezettel rendelkezik. Amíg azonban a háttérszervezetben lévő személyzettel nem – vagy csupán nagyon ritkán – találkozik az igénybe vevő, addig a frontvonal személyzet tagjai tartják aktívan a kapcsolatot az igénybe vevővel. Ez utóbbi értelmében a frontvonal személyzet tárgyi környezete a vevővel való kapcsolattartáshoz igazodik, míg a háttérszervezet tárgyi környezetére ez kevésbé mondható igaznak. Az igénybe vevő élményét befolyásolhatják a szolgáltatási folyamatban szintén jelen lévő további igénybe vevők és az általuk vásárolt szolgáltatások (Eigliier – Langeard, 1991).

A második ábrán megjelenített modell két igénybe vevő (fogyasztó) esetén hivatott szemléltetni a szolgáltatások komplexitását. Ugyanakkor el tudjuk képzelni, hogy ez a szám felsőoktatási szolgáltatások esetén sokkal magasabb. Gondoljunk csak egy éppen elsőéves frissen beiratkozott alapszakos hallgatói tömegre országunk bármely egyetemén.

## **Frontoffice és Backoffice**

Amennyiben a szolgáltatások alapmodelljét a felsőoktatási környezetre szeretnénk értelmezni, annak kiemelkedően fontos szereplői között említhetők a frontvonal személyzet tagjai, akikkel a szolgáltatást igénybe vevők egyetemi éveik során találkozhatnak: oktatók, tanulmányi osztály kijelölt kollégái, és egyetemi tisztségviselők (pl.: rektor, rektorhelyettesek, dékán). Habár a backoffice tagjaival nem találkoznak az igénybe vevők, ide sorolhatjuk azokat a tanulmányi osztályon, pályázati irodákban, dékáni hivatalokban, a rektori hivatalban és egyéb adminisztratív munkakörben dolgozó munkatársakat, akik munkája nélkül veszélybe kerülne az egyetem mindennapi működése.

## **Igénybe vevők**

Kimondottan B2C kapcsolatokra koncentrálva a szolgáltatásokat igénybe vevők között a leendő, jelenlegi, és alumni hallgatókat azonosíthatjuk. Ezen csoportokat kiegészítik a közvetett igénybe vevők (pl.: szülők, család) és a szélesebb társadalmi környezet, amelybe az intézmény beágyazódik. Ez a kapcsolat hozzájárul a folyamatos gazdasági és társadalmi fejlődéshez (Berács, et al., 2011).

## **Tárgyi környezet**

A szolgáltatás tárgyi környezete érdekes téma, különösen a magyar egyetemek esetében. A legtöbb egyetem nem rendelkezik a klasszikus értelemben vett, belvárostól elkülönülő kampusszal, ezért gyakran a környező város adja meg az egyetemi élet kereteit, tereit. Ezt a jelenséget jól illusztrálják az ún. egyetemvárosok, pl.: Szeged, ahol a város és az egyetem szoros kapcsolatban állnak egymással. A tárgyi környezethez sorolhatjuk az egyetemi épületeket, azok felszereltségét, a rendelkezésre álló tárgyi és online erőforrásokat, az egyetemi könyvtárat és egyéb hallgatói szolgáltatások terét is.

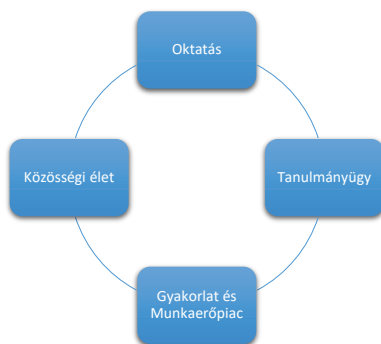
A szolgáltatási alapmodell szereplőinek folyamatos monitorozása számos fejlesztési irányt kijelölhet a menedzsment számára. A tárgyi

környezet naprakészen tartása mellett a back- és front office tagjainak képzésével hozzájárulhat a szolgáltatás minőségének javulásához.

### 17.3. Felsőoktatási kínálatmenedzsment

Miután azonosítottuk a felsőoktatási szolgáltatás szereplőit, nézzük meg, hogy pontosan milyen szolgáltatásokat is nyújthat az egyetem a fogyasztóinak. Ezeket a szolgáltatásokat négy alapvető csoportba sorolhatjuk, amelyek az 1) oktatási szolgáltatások, 2) tanulmányügyi szolgáltatások, 3) gyakorlat- és munkaerőpiac-orientált szolgáltatások, valamint a 4) közösségi élet szervezésére vonatkozó szolgáltatások.

**17.3. ábra: A felsőoktatási intézmények által nyújtott szolgáltatások főbb kategóriái**



Forrás: saját szerkesztés

A legalapvetőbb egyetemi szolgáltatásnak tekinthető a tudásátadás, vagyis a diákok oktatása, amely a Bologna-folyamat lezajlását követően alap-, mester-, osztatlan-, felsőoktatási szakképzés és PhD képzések formájában valósulhat meg. Habár a COVID-19 pandémia hirtelen és ideiglenes átállásra készítette az egyetemeket, a mai napig túlnyomó többségben klasszikus értelemben vett tantermi órákat és jelenléti oktatást biztosítanak az intézmények. Ez a szolgáltatásportfólió mára már kiegészülni látszik folyamatos online tananyagokkal és távoktatási képzésekkel (pl.: Coursera), amelyek egyre népszerűbbek a tanulóikkal mellett munkát végző célcsoport körében (Prónay et al., 2023). Az oktatási portfólió és az oktatásmódszertan folyamatos naprakészen tartása az egyetemek fontos feladata (Kováts, 2020), ezzel reagálva változó környezetük kihívásaira és az egyre gyakorlatiasabb tudásra szomjas egyetemisták igényeire.

Az oktatás mellett az egyetemek szorosan oktatáshoz kötődő szolgáltatásai között azonosíthatjuk a tanulmányi osztályokat, ame-

**Oktatási szolgáltatások**

**Tanulmányügyi szolgáltatások**

lyek a hallgatók tanulmányi ügyeinek intézéséért felelősek; a hallgatói szolgáltató irodákat, amelyek az egyetemi beiratkozáshoz és jogviszonyhoz kötődő bürokratikus ügyeket intézik; valamint a Hallgatói Önkormányzatokat, amelyek a diákok érdekképviselésében játszanak kulcsszerepet. Ezen szolgáltatások fenntartása elengedhetetlen az alapvető működéshez, ugyanakkor a hallgatói kapcsolatmenedzsment fontos kulcsfontosságúként szolgálnak – akkor is, ha jó minőségű és akkor is, ha éppen kifogásolhatóbb szolgáltatást nyújtott az adott hivatal/iroda (Rekettye, 2019), melynek lehetséges kimeneteleit a következő részekben taglaljuk.

### Gyakorlat- és munkaerőpiac-orientált szolgáltatások

További fontos szolgáltatásokat nyújtanak a karrierirodák, amelyek a diákok munkaerőpiaci elhelyezkedésében segítenek. A kötelező kurzusok mellett az egyetemek a szabadon választható kurzusok széles portfólióját tárják a hallgatók elé, legyen szó akár nyelvi kurzusokról, sportról, zenéről, vagy más tudományterületekbe való betekintésről. Felzárkózva a nyugati egyetemekhez, hazai intézményeink is elkezdtek életvezetési tanácsadó központokat működtetni, valamint dedikált szakembereket kinevezni, akik kimondottan a hallgatók mentális és fizikai egészségének megőrzésére szakosodtak.

#### ORVOSI SZOLGÁLTATÁSOK A SAN JOSE UNIVERSITY

Amennyiben kifejezetten jó példákat szeretnénk találni a felsőoktatási szereplők számára nyújtott orvosi szolgáltatásokról, sokszor az amerikai egyetemek arzenáljából kell merítenünk. A szóban forgó orvosi szolgáltatások magában foglalják a mentális és fizikai jóllétet is, melyeknek kiemelt szerepet szentelnek az Egyesült Államokban található San Jose State University. A Student Wellness Center számos olyan szolgáltatást nyújt hallgatói és oktatói számára, amelyekkel nem csupán fizikai, de mentális egészségüket is megőrizhetik. A 2024-es őszi félévben a hallgatók és az oktatók például bármikor be tudnak jelentkezni dedikált workshopokra, ahol az öngyilkosságra hajlamos célcsoport felismerésében és az öngyilkosság megelőzésében sajátíthatnak el ismereteket. Elérhető továbbá workshopok az egészséges ételek készítéséről, valamint kámpuszon nyitva tartó gyógyszerár, éjjel-nappali orvosi ügyelet, uszoda és konditerem is várja a fizikai egészségüket megőrizni vágyókat. Az egyetemi polgárok egészségügyi életútját egy online alkalmazáson keresztül (Patient Portal) dokumentálva követik nyomon, amely megkönnyíti az adminisztrációs folyamatokat, így a kijelölt munkatársak hatékonyabban tudnak fókuszálni a betegellátásra.<sup>1</sup>

### Közösségi élet szervezésére vonatkozó szolgáltatások

Számos olyan egyéb egyetemi szervezet van még, amely meghatározó eleme egy-egy hallgató egyetemi éveinek és az egyetemi szolgáltatásokról való benyomásainak, legyen szó akár sportklubokról, tematikus

<sup>1</sup> Forrás: <https://www.sjsu.edu/wellbeing/>, letöltve: 2024. 09. 16.

diákszervezetekről (pl.: Erasmus Student Network, tematikus hallgatói klubok, egyetemi szövetségek diákközösségei), vagy egyéni hallgatói csoportosulásokról. Egy-egy ilyen szervezethez való tartozás erősíti a hallgatók közösségi érzetét, valamint hozzájárulhat az egyetem hírnevéhez és az egyetemi márkára való büszkeséghez is (Nevzat et al. 2016).

## 17.4. Minőségmenedzsment felső fokon

A fentiekből láthattuk, hogyan értelmezzük a felsőoktatást mint szolgáltatást és ennek a szolgáltatásnak milyen elemeit azonosíthatjuk. A marketing és menedzsmentszemlélet ugyanakkor arra is kiemelt hangsúlyt helyez, hogy mi történik akkor, ha a szolgáltatás minősége változik (Polónyi, 2023). Milyen egy kiváló szolgáltatást nyújtó egyetem? Mikor elégedettek az egyetemi szolgáltatásokkal a hallgatók? Mi történik elégedetlenség esetén? Hogyan kaphat visszajelzést a szolgáltatásainak minőségéről az egyetem?

Ha az említett kérdésekre választ szeretnénk kapni, a kutatók és a gyakorlati szakemberek tapasztalataiból is érdemes meríteni. A felsőoktatáskutatók egy része olyan minőségkonceptió alapján vizsgálja az elégedettséget, amelyben a hallgatók elvárásait és az észlelt egyetemi szolgáltatásminőséget vetik össze, így megkapva a hallgatók elégedettségét (Chui et al., 2016). A szakirodalomban az élményalapú elégedettségmérésre is találhatunk példát, melynek központi elemét a hallgatók pozitív élményszerzésének folyamata képezi (Douglas – Davies, 2008). A két megközelítés nem zárja ki egymást, az adott intézmény menedzsmentje dönthet arról, hogy melyik megközelítést és hozzá tartozó módszertant alkalmazza az általuk meghatározott mérések esetén, melyet a felmérés célja is jelentősen befolyásol.

De nézzük, hogy milyen egyetemi szolgáltatásminőség tényezők befolyásolják a hallgatói elégedettséget, amennyiben azt az elvárt és észlelt szolgáltatásminőség-mérés koncepciója alapján vizsgáljuk! Korábbi feltáró kutatások arra engednek következtetni, hogy az adminisztratív szolgáltatások, a szolgáltatás tárgyi elemei, az elérhető képzések, az akadémiai dolgozók, az oktatás módja, a szolgáltatók megbízhatósága és az empátiája hatnak az elégedettségre (Ahmed – Masud, 2014). A mérések során továbbá felmerült, hogy érdemes nem csupán az oktatáshoz szorosan kapcsolódó tényezőket vizsgálni, hanem olyan kérdésköröket is be kell vonni a kutatásokba, mint például a közösségek szerepe, vagy a hallgatói élmény. Bizonyított ugyanis, hogy az egyetemi közösséghez való tartozás érzete és a pozitív hallgatói élményekkel tarkított felsőoktatási időszak (Nevzat et al., 2016) elősegíti az elégedettséget. Ilyen lehet például a co-creation jelensége a hall-

**Szolgáltatás-  
minőség mérés**

gatói szolgáltatásokban, ugyanis a felsőbb éves hallgatók által biztosított mentorálás nem csupán a lemorzsolódás megelőzésében segít, de jobb kapcsolati hálót is feltételez majd a hallgató életútja során (Felső – Fehérvári, 2024), így hozzájárulva a fokozott elégedettséghez. Teeroovengadum et al. (2019) modellje átfogó tényezők segítségével írja le a felsőoktatási szolgáltatásminőséget befolyásoló tényezőket, amelyet a 17.4. ábra szemléltet.

### **SZOLGÁLTATÁSI MINŐSÉGMÉRÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN: A HESQUAL MODELL**

A HESQUAL a szolgáltatásminőséget általánosan mérő SERVQUAL kérdőív felsőoktatásra specifikált változata. A kérdőív tizenegy dimenziót mér. A 11 dimenzió közül kettő (hozzállás és magatartás; adminisztratív folyamatok) az adminisztratív minőséghez, három (támogató infrastruktúra; tanulási környezet, általános infrastruktúra) a tárgyi (fizikai) környezet minőségéhez, négy (hozzállás és magatartás; tanterv; pedagógia; kompetencia) az alapvető oktatási minőséghez, egy a támogató létesítmények minőségéhez, egy pedig transzformatív tulajdonságokhoz kapcsolódik. Ez utóbbi azt takarja, hogy mennyire érzi a hallgató az egyetemi tanulmányok eredményeként a személyes fejlődést, a hozzáértés és önbizalom növekedését.

**17.4. ábra: Felsőoktatási szolgáltatásminőség mérésének HESQUAL modellje**



Forrás: Teeroovengadum et al. (2019) alapján saját szerkesztés

### **Hallgatói elégedettség-mérések**

Az egyetemeknek a gyakorlatban is törekedniük kell(ene) a folyamatos fejlődésre és a hallgatói elégedettség monitorozására. Sokszor ez a mérés képzésspecifikusan jelenik meg az intézmény adott karán, és vonatkozhat akár magyar, akár idegennyelvű programokra is. Fontos leszögezni, hogy az intézmény és dolgozóinak közös érdeke,

hogy visszacsatolást kapjanak a szolgáltatásuk megítélt minőségéről, hogy reagálni tudjanak esetleges kihívásokra. Ilyen mérés lehet a már említetteken felül az oktatói munka hallgatói véleményezése (OMHV), amely kimondottan a hallgatók által elvégzett kurzus oktatójának munkájára vonatkozik és amelyet számos hazai felsőoktatási intézmény is alkalmaz és folyamatosan fejleszt (Horváth, 2019).

További, szolgáltatásminőség szempontjából kulcsfontosságú információkkal bírhat a hallgatói lemorzsolódás vizsgálata, amely adatok alapján kiszűrhetők a nehezebben teljesíthető tárgyak és átgondolhatók az adott oktatásmódszertani fejlesztési lehetőségek (Polónyi, 2024).

A lemorzsolódás mellett említhetjük annak ellentétes kimenetelét, azon hallgatók vizsgálatát, akik sikeres államvizsgát tettek és kiléptek a munkaerőpiacra. Az ilyen jellegű felméréseket diplomás pályakövető rendszereken (DPR) keresztül tudjuk nyomon követni, melynek lényege, hogy az adott intézmény saját maga méri végzett hallgatóinak képessé váló elégedettségét, újraválasztási hajlandóságát és munkaerőpiaci viszonyait (pl.: bér, elhelyezkedési lehetőségek, munkába állás időpontja a végzést követően) (Berezvai, 2022).

Amennyiben negatív kritika éri az oktatót (pl.: OMHV mérés kapcsán), vagy az adott képzés minőségét, az intézmény és munkavállalóinak közös feladata eldönteni, hogy mi a megfelelő válasz a panaszkezelésre. Mint bármely más szolgáltatásnál, itt is rendkívül fontos a megfelelő reakció jogos panasz esetén, hiszen egy időben és jól kezelt panaszszituáció is eredményezhet elégedett hallgatót (Msosa, 2021).

**Oktatói munka  
hallgatói  
véleményezése  
(OMHV)**

**Hallgatói  
lemorzsolódás  
vizsgálatok**

**Diplomás  
pályakövető  
rendszer (DPR)**

**Panaszszituáció-  
menedzsment**

## 17.5. Elégedett hallgató, elégedett fogyasztó

Mi történik akkor, ha a hallgató elégedett a felsőoktatási intézmény által nyújtott szolgáltatásminőséggel? Az elégedett fogyasztó a legjobb cégér lehet az intézmények számára, hiszen nem csupán a kritikát, de a jó élményeket is megosztják egymással és a potenciális célcsoporttal pozitív szájreklám formájában. Amennyiben véleményüket kérdezik, akár javasolhatják is az egyetemet az érdeklődők számára, ezzel aktívan segítve a hallgatótoborzást. Az elégedettség olyan pozitív érzésekben is megnyilvánulhat, mint az egyetemre való büszkeség, vagy az egyetemi közösséghez való tartozás érzete akár a végzés után is. Közgazdaságtani szempontból a hallgatói szolgáltatások igénybe vételének egyik legjobb végkifejlete az egyetemhez való lojalitás, hiszen a lojális fogyasztókat megtartani költséghatékonyabb, mint újakat szerezni – még akkor is, ha a felsőoktatásban másképp értelmezhető a lojális fogyasztó, aki nem feltétlenül fog kettőnél többször egy egyetemen szolgáltatást „vásárolni”. A lojalitás ezzel szemben úgy ragadható

**Hallgatói  
elégedettség**

**Hallgatói  
lojalitás**

meg, mint az egyetemhez való kötődés, pozitív érzések kifejeződése és az aktív alumni közösséghez való tartozás.

Az egyetem elvégzését követően az intézmények egykori hallgatóit alumniként emlegetjük. A szolgáltatásszemlélet kiemelt hangsúlyt helyez az alumni hallgatókra, a gyakorlatban pedig egyre több hazai egyetem ismeri fel az ebben a célcsoportban rejlő lehetőségeket (Somodi et al., 2022). Ahhoz, hogy megértsük, mekkora potenciál van az egyetemünk végzett hallgatóiban, nézzük meg a Harvard egyetem egyik példáját.

### **HARRY WIDENER, A HARVARD ALUMNI HALLGATÓJA**

Az amerikai borostyánligás egyetemek közül is kiemelkedik hírnevével a Bostonban található Harvard Egyetem. Kiváló alumni tevékenységek végtelen tárházát tudnánk felvonultatni kizárólag ehhez az egyetemhez kapcsolódóan, ám mégis a Widener Könyvtár példája az egyik legszemléletesebb és talán legizgalmasabb. A könyvtárat Harry Widener alumni hallgató után nevezték el, ugyanis Harry nagy szenvedélye volt a könyvek gyűjtése, mely hobbijának az egyetem elvégzése után is hódolt, és azt tervezte, hogy egyszer a teljes kollekciónak a Harvardnak adományozza majd. Harry azonban a Titanic fedélzetén indult utolsó hajóújtjára és a szerencsétlenség következtében az óceánon odaveszett. Családja tiszteletben tartva Harry álmát, az egyetemnek ajándékozta a teljes kollekciónak, néhány kikötéssel. A legendássá vált feltételek közül az első a könyvtár elnevezése, ami a mai napig Harry Elkins Eidener nevét viseli. Harry privat gyűjteményét napjainkban is megtekinthetjük a Harvard Widener olvasószobájában. Ezt az egyáltalán nem szokatlan kérést annál érdekesebb kitételek követték. Anyja kérésére, Harry olvasószobájában mindig frissen vágott virágcsokornak kell állnia, amit meghatározott időközönként cserélni szükséges. Harry édesanyja továbbá fejébe vette, hogy fia talán túlélte volna a katasztrófát, ha rendesen megtanul úszni. Így egy másik felettébb érdekes feltétele az volt a könyvtár adományozásakor, hogy minden Harvardon végzett egyetemistának meg kell tanulnia úszni. A végzés előtt így egy úszás tesztet végeztek a fiatalok, hogy bizonyítsák tudásukat. A napjainkra mítosszá vált tesztet a 80-as években eltörték esélyegyenlőségi indokokra hivatkozva, ám a virágok még mindig szerves részét képezik Harry olvasószobájának. No de mi történik, ha a feltételek nem teljesülnek? Az egész könyvtár tulajdonjoga automatikusan átruházódik a Harvard Egyetemről Boston városára.

Összességében azt a konklúziót vonhatjuk le, hogy az egyetemeknek a felsőoktatás szolgáltatásjellegeből adódóan a B2C partnerkapcsolatok menedzsmentjével is aktívan kell foglalkozniuk. Ezt a feladatot nem könnyíti meg a sajátos szolgáltatási környezet, valamint a hallgatók (fogyasztók) folyamatosan változó igényei sem. Ugyanakkor jól menedzselt felsőoktatási kínálat esetén az egyetemek képesek nem csupán reagálni, de folyamatos kapcsolatot ápolni a hallgatókkal és más igénybe vevőkkel úgy, hogy e közben a vevői visszajelzésekre



reagálva saját portfóliójukat is fejlesztik. Az igénybe vevők tapasztalatainak, vagyis az észlelt szolgáltatásminőségnek a mérése elengedhetetlenné vált annak érdekében, hogy a hallgatói (vevői) elégedettség, vagy éppen annak hiányát nyomon tudják követni. Napjainkban a felsőoktatási intézmények sikere számos módon meghatározható, de talán kijelenthető, hogy hosszú távon biztosan nem lesz sikertelen az az intézmény, amely a folytonos fejlődésre törekszik.

## 17.6. Hivatkozások

- Ahmed, S. – Masud, M. M. (2014). Measuring service quality of a higher educational institute towards student satisfaction. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 447-455.
- Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. szerk. (2011). „Magyar Felsőoktatás 2010” Konferencia előadások, NFKK Füzetek 6, 2011. március.
- Berezvai Z. (2022). A Budapesti Corvinus Egyetem képzéseinek munkaerőpiaci és hallgatói megítélése a Diplomás Pályakövetési Rendszer adatai alapján. *Köz-Gazdaság*, 17(2), 125-148.
- Booms, B. H. – Bitner, M. J. (1981). Marketing Strategies and Organizational Structures for Service Firms. In: Donnelly–George (eds.): *Marketing of Services*. American Marketing Association, Chicago, 47-51.
- Chui, T. B. – Ahmad, M. S. – Bassim, F. A. – Zaimi, A. (2016). Evaluation of Service Quality of Private Higher Education using Service Improvement Matrix. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 224, 132-140.
- Douglas, J. – Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*. 16(1), 19-35.
- Eiglier, P. – Langeard, E. (1991). *Servuction – Le marketing des services*. McGraw-Hill, Paris.
- Felső E. – Fehérvári A. (2024). Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás, *Neveléstudomány: Oktatás kutatás innováció*, 12(2), 70-87.
- Filip, A. (2012). Marketing theory applicability in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 912-916.
- Hetesi E. – Kürtösi Zs. (2011). *The Diversity of Research at the Szeged Institute of Business Studies*. Jatepress, Szeged.
- Hetesi E. – Veres Z. (2013). *Nonbusiness marketing*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horváth L. (2019). *Alternatív módszer fejlesztése az oktatói munka hallgatói véleményezésére relatív teljesítményértékelési modell*

- alapján, Konferencia: VII. IRI Társadalomtudományi Konferencia, Sturovo.
- Hrubos I. (2024). Új megközelítések a felsőoktatási tanulásban és tanításban. *Educatio*, 33(2), 118-128. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.2>
- Kováts G. (2020). Menedzserizmus a felsőoktatásban: érvek, ellenérvek, alternatívák [Managerialism in Higher Education: Pros, Cons, Alternatives]. *Educatio*, 29(1), 3-18. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.1>
- Msoosa, S. K. (2021). Service failure and complaints management in higher education institutions. *International Journal of Research in Business and Social Science (2147- 4478)*, 10(3), 514-521. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v10i3.1098>
- Nevzat, R. – Amca, Y. – Tanova, C. – Amca, H. (2016). Role of social media community in strengthening trust and loyalty for a university. *Computers in Human Behavior*, 65(5), 550-559.
- Papp I. (szerk.) (2017). *Szolgáltatási menedzsment*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634541615> (Letöltve: 2025. 01. 02. <https://mersz.hu/papp-szolgáltatasi-menedzsment/>)
- Polónyi I. (2023). Az oktatás minőségügye. *Köz-Gazdaság*, 18(2), 53-71.
- Polónyi I. (2024). A felsőoktatási lemorzsolódás. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata*, 33(12), 3-22.
- Prónay Sz. – Majó-Petri Z. – Dinya L. – Huszár S. (2023). Investigating a MOOC educational model and the attitude of university students towards digital education, *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 15(2), 123-142.
- Rekettye G. (2019). „Elégedettségvizsgálat az egyetemi hallgatók körében”, *Marketing & Menedzsment*, 34(5), 12-17. Elérhető: <https://journals.lib.pte.hu/index.php/mm/article/view/1720>
- Somodi K. – Abada A. – Caleb I. – Oladele T. – Duga Zs. (2022). Mitől válik egy POTenciális alumni POTenciállal bíró alumnivá - a pécsi orvoskar kollaboratív megközelítése. *ACTA PERIODICA (EDUTUS)*, 25, 34-42.
- Teeroovengadam, V. – Nunkoo, R. – Grönroos, C. – Kamalanabhan, T. J. – Seebaluck, A. K. (2019). Higher Education Service Quality, Student Satisfaction and Loyalty: Validating the HESQUAL Scale and Testing an Improved Structural Model. *Quality Assurance in Education*, 27(4), 427-445. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0003>
- Tomlinson, Michael (2017). Conceptions of the Value of Higher Education in a Measured Market. *Higher Education*, 75(4), 711-727, <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0165-6>.

# 18. MARKETING A FELSŐOKTATÁSBAN

BERÁCS JÓZSEF

A marketing, mint vállalati tevékenység a XX. század szüleménye, de gyökerei évezredekre nyúlnak vissza. Mióta kereskedelem és piac létezik, marketing is létezik. E fejezetben először áttekintjük a marketing történeti fejlődését és beágyazottságát a gazdaságba és a tágabb társadalomba. Az egyetemek történeti fejlődése azt mutatja, hogy a nyereségorientáció és a piacorientáció egyre szélesebb körben terjed, és a marketingeszközök alkalmazása a nonprofit és állami szervezetekben is megfigyelhető. A marketingmix (4P) illetve annak kiterjesztése a szolgáltatásokra (7P), jól értelmezhető a felsőoktatásra, mint ágazatra is. Ennek bemutatása és hazai példákkal való alátámasztása képezi a fejezet gerincét, nagyobb hangsúlyt helyezve a külső és belső kommunikációra. Mindezt marketingstratégiai rendszerbe foglaljuk a szegmentáció, célcsoportválasztás és pozicionálás (STP) gondolatkörébe, mint fő marketingüzenetbe ágyazva.

A gazdasági élet kulcsfogalmai közé tartozik a marketing, amit a mindennapi életünkben is folyamatosan megtapasztalunk amikor vásárolunk, vagy még csak a vásárlást tervezzük és a hirdetéseket figyelmesebben követjük a médiában. Az üzleti életben hozott döntések piaci-marketing megalapozást igényelnek, majd a végrehajtásban marketing menedzserek tevékenységére van szükség. A menedzsment funkciók között a marketingmenedzsment – a XX. század menedzsment guruja, Peter Drucker szerint is – az innovációval együtt elsődleges szerepet játszik, mert mindkettő a fogyasztóra, a fogyasztó szükségleteire helyezi a hangsúlyt. Sokak által idézett kijelentése:

„Az üzleti élet céljának egyetlen érvényes meghatározása létezik: a vevő teremtés...(Ennek következtében), bármilyen üzleti vállalkozásnak két – és csak ez a két – alapvető funkciója van: marketing és innováció. Ezek a vállalkozói funkciók. A marketing az üzleti vállalkozás megkülönböztetett, egyedi funkciója.” (Drucker 1954)

Legegyszerűbben a marketinget úgy fogalmazhatjuk meg, mint a fogyasztói szükségletek kielégítését szolgáló szervezeti tevékenység, ahol a vevő és az eladó között azonos értékű csere zajlik. Ha az üzleti élet szempontjából nézzük ezt a folyamatot (és Peter Drucker így tette a XX. század közepén, amerikai viszonyok között), akkor a vállalkozástól

**Marketing az üzleti világban**

**Kettős értékteremtés**

elvárható, hogy nyereséges legyen. Az amerikai felsőoktatás sikertörténete a XX. században ennek az üzleti életben érvényesülő, önszabályozó piaci mechanizmus részleges alkalmazásának is köszönhető (lásd I. fejezet). A hazai vállalatgazdaságtani szakirodalom is ebben a megközelítésben tárgyalja a vállalati kettős értékteremtést, nevezetesen a tulajdonosi profitot és a fogyasztói igénykielégítést. Ez utóbbinak fő megvalósítója/érvényesítője a marketing (Chikán 2003; Chikán 2021).

A gazdasági élet szervezését azonban sok ezer éven át nem az önszabályozó piac törvényei határozták meg, hanem más integrációs formák, mint például a redisztribúció, ahol a törzsfő, a király, az állam, vagy a kornak megfelelő felettes egyén, szervezet végezte a szükségletek kielégítését. A hazai szocializmus 40 éves történetében is ezt döntően az állam végezte, a piaci mechanizmusoknak csak részleges teret engedve. A szocializmus ún. alaptörvénye, egyszerűsítve, a társadalmi szükségletek maximális kielégítését fogalmazta meg. Hogy mi is képezi a társadalmi szükségletet, a fizikai javaktól a kultúráig, az oktatásig, azt viszont a kommunista párt által vezérelt társadalmi vitának kellett eldöntenie. A dilemma azonban örök, nevezetesen, hogy mi szolgálja jobban a világot, a mi esetünkben a felsőoktatás ügyét, ha a felsőoktatást magánjóságnak tekintjük, vagy ha közjóságnak? Az első esetben választhatjuk a piacot, mint koordinációs/integrációs mechanizmust, míg a második esetben a társadalom, illetve az állam jogosult inkább meghatározni, hogy ki és milyen formában jusson a felsőoktatáshoz. A könyv előző fejezeteiben már bemutattuk, hogy a korábbi állam, vagy akadémiai oligarchia által vezérelt európai felsőoktatásban az expanzióval mindenütt nagyon felértékelődött a piaci koordináció szerepe.

## **18.1. A marketing megjelenése a XX. században. Piacelméleti dilemmák felsőoktatási perspektívából**

A marketing angol szó, idegen nyelvekre történő lefordításával a magyarhoz hasonlóan más nemzetek is sokat küszködtek. Nálunk az 1960-as években, a gazdasági mechanizmus reformok kapcsán merült fel a probléma. Nyersfordításban piacolást, a termékek piacra vitelét értjük alatta. Miután a fogalom szorosan kapcsolódott a kapitalista gazdasághoz, ezért az első magyar nyelvű szakkönyvek a piacszervezés, piackutatás cím alatt jelentek meg és csak az alcímben tüntették fel a marketinget. A Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen alakult 1970-ben az első marketing tanszék, Piacszervezési és piackutatási tanszék néven, amely a rendszerváltás után vette fel hivatalosan a marketing tanszék nevet. Nyugat-Európában is megfigyelhető volt

bizonyos tartózkodás a marketing fogalommal szemben, mivel a 2. világháború után a domináns gazdaságfilozófia a Keynes nevével fémjelzett, állami szerepvállalást hirdető gazdaságpolitika volt.

### **18.1.1. Piacelméleti dilemmák: tekinthetünk-e a felsőoktatásra piacként?**

A piac, mint olyan hely, ahol bizonyos termékek cserélnek gazdát, az ókori társadalmakban is jelen volt, csak nem ez volt a domináns forma. A gazdaságtanpologusok részletesen leírják, hogy miként fejlődtek a piacok, milyen termékekre terjedtek ki, hogyan jelent meg a pénz a cserefolyamatban és a pénz különböző funkciói (csereeszköz, érték-mérő, kincsképzés eszköze stb.) miként nyertek polgárjogot, majd a kapitalizmusban miként érték el a csúcspontjukat. A 19. században alakult ki az a piactudományi rendszer (elsősorban Amerikában és a fejlett nyugat-európai országokban), amely példátlan mértékű gazdasági növekedést, életszínvonal változást hozott, de egyben látenszen magában hordozta a globális válságok, háborúk, környezetrombolás stb. bekövetkezésének az esélyét is.

Számtalan társadalomtudós, közgazdász ismerte fel ezt a helyzetet és próbált megoldást találni erre a problémára. Közülük kiemelkedik a XIX. századból Marx Károly, akinek tanai az áruterelés természetére, az ember ember általi kizsákmányolására, az elidegenedésre vonatkozóan máig hatnak és meghatározták 40 éven át a magyar társadalmat és így a felsőoktatásra is máig ható következményekkel járnak. Témánk szempontjából azonban Polányi Károly munkásságát emelném ki, aki az 1944-ben írt Nagy átalakulás című könyvével, a jövőre nézve is releváns, történeti magyarázatát adta a kapitalista társadalomnak (Polányi 1997).

Polányi Károly szerint a XIX. századi hatalmi egyensúly és az aranystandard mellett a liberális állam eszméje vezetett ahhoz, hogy a laissez faire, az önszabályozó piac eszméje dogmává vált a kapitalizmusnak nevezett rendszerben. Hangsúlyozzuk az önszabályozó jelzőt, mert mint korábban is írtuk, piac mindig is létezett. Az önszabályozás azt jelenti, hogy nincs szükség semmilyen állami beavatkozásra, a piac törvényei, a kereslet-kínálat-ár mechanizmusok önmagukban is képesek szabályozni a gazdaságot. A rendszer akkor vált Polányi szerint „önpusztítóvá”, amikor a hagyományosan piacra vitt termékek, azaz áruk mellett a föld, a munkaerő és a pénz is áruvá vált, amelyek természetüknél fogva nem áruk. Az áru, definíció szerint olyan termék, amit eladásra, piacra termelnek. Márpedig a munkaerőként is meghatározható ember nem áru. Nem arra született. Sem a diák, sem az egyetemi tanár nem tekinthető árunak.

**Pénz és piac**

**Polányi Károly**

**Önszabályozó piac**

**Áru és ember**

**Hatás,  
ellenhatás**

Azért mégsem reménytelen a helyzet, mert Polányi szerint, amikor a fent jelzett negatív hatások csúcspontjukhoz érnek, akkor a társadalom védekező mechanizmusa révén megindulnak az ellenhatások. A két világháború után megerősödött az állam szerepe, de jelentős történeti küldetése van az önszabályozó piacnak is. Keynes az unokáinak szóló üzenetében azt ígérte, hogy 100 év múlva az életszínvonal már olyan magas lesz Angliában, hogy nem lesz szükség az önszabályozó piaci mechanizmusra (Skidelsky 2018). Ezzel szemben Angliában és az Egyesült Államokban is az 1980-as évektől a Margaret Thatcher és Ronald Reagan által irányított korszakban a szabad kapitalizmus eszmeisége vált uralkodóvá. Milton Friedman és Friedrich Hayek Nobel díjas közgazdászok nevei fémjelzik az uralkodó ideológiát.

**Piaci funda-  
mentalizmus**

A XXI. század elmúlt két évtizedében azonban a globális válságok, klimatikus viszonyok megváltozása hatására újabb ellenhatás tanúi lehetünk. Az önszabályozó piac, a piaci fundamentalizmus ellen olyan személyiségek szólnak fel, mint Soros György, vagy a Nobel díjas Paul Krugman és Joseph Stiglitz. Ez utóbbi írja a Polányi Károly könyvének második kiadásának előszavában 2001-ben, hogy Polányi sorai úgy hangzanak, mintha a ma embere számára íródtak volna. A Burton Clark (1983) könyvében szereplő Clark-háromszög (lásd a felsőoktatási rendszerek kormányzásával foglalkozó 6. fejezetet), ahol az egyes országok az állam, a piac és az egyetemi oligarchia háromszögében helyezkednek el, 40 év után újraértékelésre szorul.

**Értelmiség,  
egyetemi  
oligarchia**

A piac hazai elfogadottságát a második világháború befejezésétől a rendszerváltásig, szintén a húzd meg, ereszd meg, a stop and go mechanizmusok változása kísérte. Az 1968-as gazdasági mechanizmus reform, amely az állam tervgazdasági rendszerének befolyását csökkentve a piacnak adott nagyobb szerepet, nem sokáig tartott. A kultúrában, a tudományban és a felsőoktatásban is megindult piaci, liberális pezsgésnek hamar vége szakadt. Az egyetemi oligarchiáról nem született korrajz, de az egyetemi oligarchiát is magába foglaló értelmiségről viszont igen. Két szociológus, Konrád György és Szelényi Iván írtak átfogó esszét az értelmiség útjáról az osztályhatalomhoz. Az itt következő idézet szemlélteti és magyarázza az értelmiség hozzáállását a piachoz.

## AZ ÉRTELMSÉG PIACELLENESSÉGE

„Az árszabályozó piac hatékonyságát így először a szellemi termékek piacán kérdőjelezzik meg, mert az alkotó értelmiség méltatlannak találja, hogy műveinek értékét a személytelen piac határozza meg. Nem sokkal később megszületnek azok az ideológiák is, amelyek általában kérdőjelezzik meg a piac hatékonyságát, abban látják az eredendő rosszat, az áruviszonyokban, a pénzben ismerik fel az antikultúrát, és éppen ezért a humanizációs program középpontjába a kompetíció és általában a piaci viszonyok meghaladását állítják.

A művészetben a romantika, a politikai ideológiában pedig az utópista szocializmus korszaka jelzi, hogy az értelmiség egy újfajta teleologikus küldetést igényel a maga számára. Nem fogadja el többé, hogy a piaci kereslet fejezi ki a valóságos társadalmi szükségleteket, és éppenséggel egy értelmiségi avantgárd feladatának tekinti, hogy megfogalmazza az igazi szükségleteket, a progresszív értékrendet.

Az értelmiségnek ez a küldetése egyszeriben morális nyomatékot is nyer, és immorálissá válik az az értelmiség, amely kiszolgálja a piacot, és a konjunkturális keresletnek engedve, az össztársadalmi érdekek képest részlegesebb, tehát alsóbbrendű érdekek szócsovéként dolgozik.”

Részlet Konrád György és Szelényi Iván *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz* című művéből. 90–91. oldal (kiemelés tőlem – BJ)

Konrád György és Szelényi Iván egy különös korszakban írták művüket. A munkásosztály vezető szerepét megkérdőjelező üzenetük a kommunista rendszer lényegét érintette és nem csoda, ha jutalmuk az országból való kiutasítás lett. Ha ez a helyzet ugyanígy nem ismétlődik is meg, a felsőoktatás reformjain gondolkodó és tetterre kész egyetemi kutatóknak és vezetőiknek valószínűleg hasonló érzései, gondolatai lehetnek. Az értelmiség képzése alapvetően a felsőoktatásban történik. Nem mindegy tehát, hogy ez az értelmiség ma is miként gondolkodik a piacról, illetve más megfogalmazásban annak szolgálóleányáról a marketingről.

A piaci módszereknek, a vállalati kultúrának az egyetemi szférába történő betolakodását az USA-ban sem nézte mindenki jó szemmel. Egyesek ennek tudták be az amerikai értelmiség szellemi beszűkülését (Bloom 1987), mások az egyetem demokratikus átalakítása érdekében érveltek, az egyetem fogyasztói kultúrájának (a konzumerizmusnak), az igazgatóságok túlzott befolyásának a visszaszorításán munkálkodtak. Az általános műveltségre való nevelést hiányolta Eric Gould, a Denver Egyetem professzora, amikor az amerikai felsőoktatás XX. századi fejlődését vizsgálva a piaci verseny, a pénzszerzés és a vállalati ethosz elburjánzását kritizálta.

„Az Egyesült Államok modern egyetemét, mint intézményt ellentmondásos kultúra jellemzi. A kultúra szó maga is problematikus. Az egyetem a tanulás vállalata, amely rendkívül hatásos, vállalatszerű

**Kultúra és piac**

**Tudás mint csereérték**



hatékonyságot hozott létre a menedzsment, a közkapcsolatok (PR) és a tudásteremtés területén... De az egyetem piaci kultúrája sok szempontból vitatható, mert előbbre helyezi a tudást, mint csereértéket, a tudással mint kulturális, szimbolikus értékkel szemben.” (Gould 2003, p.ix). Ezekkel hasonló gondolatokat fogalmaz meg a menedzszerizmus elmélete is, amellyel a 7. fejezetben foglalkoztunk bővebben.

### 18.1.2. A marketing fejlődése

#### Marketing szakirodalom

A marketingről mint önálló vállalati diszciplínáról a XX. század első évtizedeitől beszélhetünk, elsősorban Amerikában, de agrár területen már a XIX.század második felében Hollandiában is megjelentek témába vágó művek. Jóllehet a lényegét, célkitűzését (a fogyasztói igények maximális kielégítése) már megadtuk (Chikán 2003, Drucker 1954), a tartalmának kifejtésével szakkönyvek ezrei foglalkoznak. Magyarországon csak az Akadémiai Kiadó gondozásában már 100 szakkönyv jelent meg az elmúlt 30 évben a marketing sorozatban. Ezek mindegyike tartalmaz olyan gondolatokat, amelyek közvetlenül is hasznosíthatók a felsőoktatás területén.

A felsőoktatás mint alapvetően nonprofit, szolgáltató ágazat, sokat tanulhat a célzott szolgáltatási és nonprofit marketinggel foglalkozó szakkönyvekből (Hetesi – Veres 2013 és Kenesei – Kolos 2014). Ugyanakkor már megjelent egy szerkesztett könyv az egyetemi marketingről is (Törőcsik – Kuráth 2010), továbbá készülöben van egy felsőoktatási marketing könyv is, 2025-ös megjelenéssel. A nemzetközi szakirodalomban is jelentek meg könyvek a felsőoktatási marketingről, közöttük Philip Kotler (a marketing nemzetközileg leghíresebb kutatójának) társszerzőségével (Kotler-Fox 1985, 1995).

#### Marketing definíciók

A marketing meghatározása is sokat változott az elmúlt évszázadban. Ezek tapasztalatait leszűrve és a kelet-közép európai viszonyokra is építve mi egy három szintű meghatározást javasoltunk (Bauer – Berács 2016). A marketing szűkebb meghatározása szerint a vevő igényeit kielégítő vállalati feladatokat jelent, amit a marketing-mix (4P és a 7P) révén valósít meg. Tágabb értelemben a marketing vezetői funkció, filozófia és szemléletrendszer, amely a vevő primátusát érvényesíti a szervezetek működésében. Kiterjesztett értelemben a marketing minden értékkel rendelkező jószág, (nem csak a hagyományos áru) cseréjére kiterjedő tevékenységrendszer. Az üzleti szférán túl kiterjed a nonprofit, kulturális, kormányzati, politikai, vallási, civil stb. szervezetek tevékenységére (Bauer – Berács 2016).

Referenciaként álljon itt az Amerikai Marketing Szövetség által 2007-ben adott, ma is használatos definíció: „A marketing azon tevékenységek, intézmények és folyamatok összessége, amely ajánlatot hoz



létre, kommunikál, közvetít és cserél, annak érdekében, hogy értéket nyújtson a vevők, ügyfelek, partnerek és az egész társadalom számára”<sup>1</sup>

Ahhoz, hogy a marketing valóságos szerepét megismerjük, cél-szerű a marketingelmélet történeti fejlődését megismerni. A marketing gyakorlati tudomány, hasonlatos a mérnöki tudományhoz, az elméletei a gyakorlati tapasztalatai alapján születnek és empirikusan igazolhatók. Az elméleti iskolák kifejeznek bizonyos hangsúlyokat, amelyek egy-egy korszakra jellemzőek voltak, de természetesen a gyakorlatban ezek párhuzamosan és folyamatosan léteznek. A 18.1. táblázatban az elmúlt évszázadra vonatkozóan 10 marketingelméleti iskola felsorolása szerepel, amelyek nagyvonalakban az elmúlt évszázad első és második felét fedik le és a korai valamint a modern iskola jelzővel szerepelnek.

### 18.1. táblázat A marketingelmélet történeti fejlődése

A marketing gondolkodás korai iskolái és a jellemző területei	
1. Marketing funkciók iskola	Beszerezés, szállítás, tárolás, kockázatvállalás, finanszírozás, eladás, összegyűjtés.
2. Árucikk (commodity) iskola	Az egyes javak (termékek, szolgáltatások) kategorizálása, osztályozása, piacra vitele.
3. Intézményi iskola	Kik végzik a feladatokat? Nagykereskedők, kiskereskedők, ügynökök, brókerek, közvetítők.
4. Régióközi kereskedelmi iskola	Kiskereskedelmi gravitáció törvénye, kereskedelmi központok, nemzetközi marketing.
A marketing gondolkodás modern iskolái	
1. Marketing-menedzsment iskola	Vezetési funkciók, marketing-mix elemek, 4P, marketingstratégia, STP.
2. Marketingrendszerek iskola	Általános rendszerelmélet, holisztikus megközelítés, funkcionális elemek magasabb fokon.
3. Fogyasztói magatartás iskola	Magatartási elméletek: pszichológia, szociológia, társadalompszichológia, közgazdaságtan, antropológia. Vásárlás és fogyasztás, ajándékozás, jótékonykodás.
4. Makromarketing iskola	Miként hat a marketing rendszer a társadalomra? Miként hat a társadalom a marketing rendszerre? A közjó szolgálata.
5. Csereforgalom iskola	Kik, milyen motivációval, milyen összefüggésben cserélnék? Piaci tranzakciótól az emberi cseréig.
6. Marketing történeti iskola	Mikor születtek meg és hogyan fejlődtek a koncepciók, módszerek, gyakorlatok és technikák a marketingben?

Forrás: Maclaran, et al. 2010 alapján saját szerkesztés (kiemelés tőlem – B.J. A felsőoktatás szempontjából kiemelten tárgyalt területek.)

Látható, hogy az első, az ún. funkcionális iskola alapvetően a kereskedelmi funkciókat foglalja magában és a hagyományos áruvilágra (azaz az árucserére előállított termékekre) vonatkozik. De hogy mi is

<sup>1</sup> <https://www.ama.org/the-definition-of-marketing-what-is-marketing/> Letöltve: 2024. szeptember 16.

lehet áru és az áruk miként csoportosíthatók, az már a korai időszakban felmerült és a commodity iskola névvel volt jellemezhető. Amikor azt akarjuk meghatározni, hogy mi is az az érték, amit az egyetem előállít, és hogy kik is a vevők, akkor ilyen kérdések merülnek fel a felsőoktatás területén is.

Nem kívánjuk részletesen elemezni az egyes szakaszokat, csak két dologra hívjuk fel a figyelmet. Egyrészt, arra, hogy majd a marketing eszközök elemzésénél, a felsőoktatásra történő alkalmazásánál érdemes a felsőoktatási intézményeknek értékelni, hogy hol tartanak ezen a fejlődési úton. Másrészt a korábbi piacelméleti dilemmák szempontjából nézve, a 10 iskolából 4 iskolát dőlt betűvel szedtünk. Ez a négy iskola (kezdvé a korai commodity iskolával) az, amely a felsőoktatás szempontjából kiemelt jelentőséggel bír.

**Marketing-  
menedzsment  
iskola**

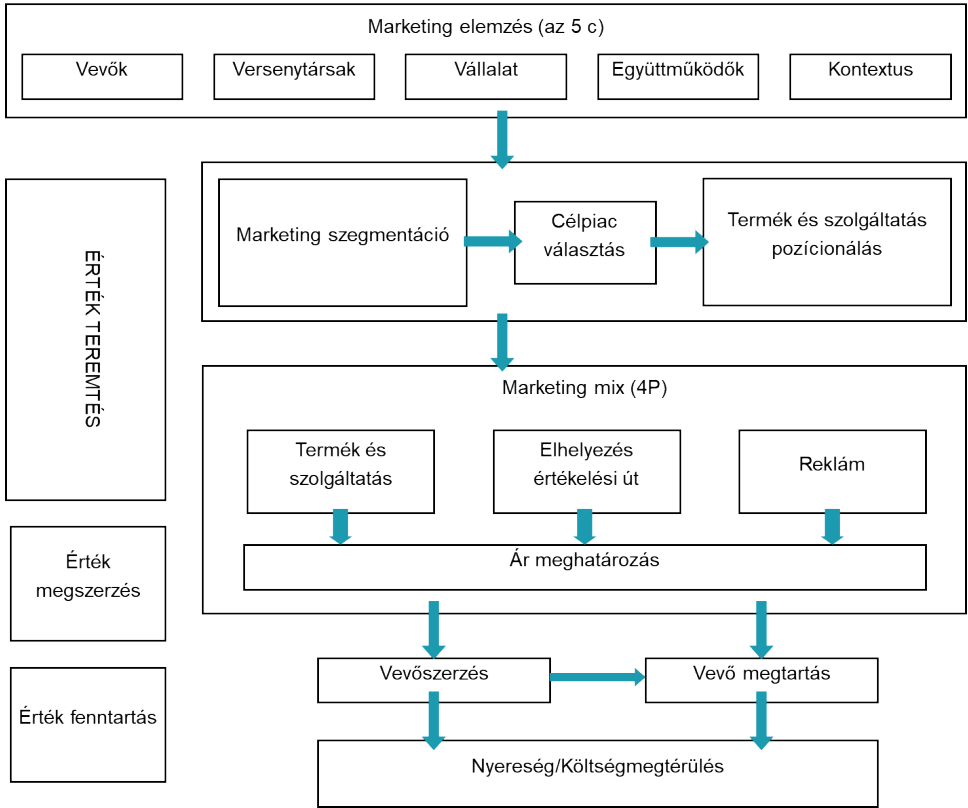
A marketingmenedzsment iskola a XX. század közepén jelent meg. A második és a harmadik alfejezet, az ide tartozó STP-vel és a marketing mixszel foglalkozik. Miután a könyv fő iránya a menedzsment, ezért nem véletlen, hogy a 10 iskolából a marketingmenedzsment iskolához sorolható fő gondolatokat tárgyaljuk a legalaposabban. A társdiszciplínák (pszichológia, szociológia stb.) fejlődése is hozzájárult a fogyasztói magatartás iskola kiteljesedéséhez. A tömegoktatásról a személyre szabottabb oktatásra való áttérés, a tanításról a tanulásra történő hangsúlyeltolódás miatt ez az iskola nagyobb relevanciával bír a felsőoktatásban, de terjedelmi és koncepcionális okok miatt itt nem foglalkozunk ezzel a területtel. A társadalmi problémákat a középpontba állító makromarketing iskola ugyan már 40 éve megjelent a palettán, de küldetését valószínűleg még csak a jövőben tudja betölteni (lásd a fejezet végén bemutatandó Philip Kotler gondolatokat). Polányi Károly gondolatai is ehhez az iskolához sorolhatók.

**Makro-  
marketing  
iskola**

### ***18.1.3. A marketing folyamat sematikus ábrázolása***

A marketing meghatározásában szerepelt, hogy a marketing (mint minden szolgáltatási tevékenység) folyamatként is felfogható. A folyamat egyes elemei viszont rendszerré állnak össze. A szakkönyvekben számtalan ilyen rendszerezés és folyamat ábra található. A Harvard Üzleti Iskola marketing professzorai az MBA hallgatóik számára összeállítottak egy könyvet arról, hogy mi a marketing? (Silk 2006). Ebben egy lehetséges, logikus rendszerezését adják a marketingfolyamatoknak, amelyek a felsőoktatás ágazatára vonatkozóan is jól értelmezhetők (18.1. ábra)

18.1. ábra A marketingfolyamat egyszerű rendszere



Forrás: Silk (2006), 4. oldal

Ahhoz, hogy bármilyen marketingdöntést hozzunk, először marketingelemzést kell végeznünk. A marketingelemzés keretében átfogó képet nyújtunk az egyetem piaci helyzetéről. A Harvard szerint öt olyan terület van, amelyre vonatkozóan ismeretekkel kell rendelkezni, elemezni kell ahhoz, hogy a piacon érvényesüljünk. Az egyszerűbb memorizálás érdekében, az angol elnevezések mind C betűvel kezdődnek, ezért beszélhetünk 5 C-ről. Ezek: vevők (Customers), vállalat (Company), versenytársak (Competitors), együttműködők (Collaborators) és a kontextus (Context). Középpontban a vállalat áll, azaz a felsőoktatási intézmény, amelyre a vállalatszerű működés különböző fokozatai lehetnek érvényesek. A két szélén a vevők (első megközelítésben a hallgatók) állnak és annak a környezetnek, kontextusnak (jogi, politikai, gazdasági stb.) a leírása szerepel, amelyben az intézmények tevékenykednek. A versenytársak és az együttműködő partnerek vizsgálata teszi teljessé a marketing-elemzést.

**Marketing-  
elemzés**

## **A vevő azonosítása**

A vevő kapcsán gyakori dilemma, hogy a vevőként az igénybe vevőre (diák), felhasználóra (munkaadó), finanszírozóra (család, állam), döntéshozóra (család, diák) vagy haszonélvezőre (társadalom) tekintünk-e (lásd erről még az egyetem szervezeti sajátosságaival foglalkozó 5. fejezetet). Kinek kell reklámozni a felsőoktatást? A diáknak? A családjának? A keretszámot elosztó miniszternek? A társadalomnak általában? A közgazdasági, piaci logika alapján a válasz az lehetne, hogy azok számára kell üzenetet megfogalmazni, akik fizetnek a szolgáltatásért. Ez azonban nem ilyen egyszerű, mert egyidejűleg több szereplő is megjelenik a beszerzési folyamatban. Emiatt érdekes kérdés a vevő fogalmának sokrétűsége, a csoportos döntéshozatal, ami persze különbözhet attól, hogy mennyire államilag szabályozott/dominált piacról van szó, és mennyire szabadpiacról.

## **Marketing- diagnózis**

A szakirodalomban marketingkutatás és/vagy piackutatás név alatt szerepelnek azok a művek, amelyek a marketingelemzéshez nyújtanak módszertani segítséget (Malhotra 2000). Egész iparág fejlődött ki arra, hogy segítse az intézményeket, szekunder és primér piackutatásokkal. A Piackutatók Magyarországi Szövetségének (PMSZ) konferenciái hazai szinten, míg az ESOMAR (European Society of Marketing Research) konferenciái európai szinten fogják össze az érintett piackutató és közvéleménykutató vállalatokat. A marketingstratégia szempontjából és az orvosi analógiát felhasználva, a piackutatást a marketingdiagnózis eszközének is tekinthetjük. A marketingdiagnózis alapos és szisztematikus helyzetelemzés, amely alapján a tényekre alapozott marketingstratégia megfogalmazható (Bauer – Berács 2016). A felsőoktatási intézmények Intézményfejlesztési Terveinek (IFT) elkészítésére vonatkozó kormányzati iránymutatások első fejezetei gyakorlatilag a marketing elemzést is tartalmazzák.

## **Hadviselési és STP stratégia**

Ahhoz, hogy a marketing a küldetését teljesítse, felsővezetői, stratégiai szerepkörbe kell helyezni, azaz elsősorban stratégiaként kell megfogalmazni. A marketingalapstratégia meghatározását a szakirodalomban két markáns irányzat jellemzi: a hadviselési stratégia és az ún. STP stratégia. Az első a versenytársakból vezeti le a stratégiát, míg a második megközelítés a vevőkből, fogyasztókból indul ki. (Bauer-Berács 2016, 146. oldal). Elsősorban a szegmentálás – célcsoportválasztás – pozicionálás (Segmenting, Targeting, Positioning) angol elnevezéseiből képzett STP stratégiát javasoljuk gondolkodási keretként használni a felsőoktatásban, ezért ezzel részletesebben foglalkozunk a következő alfejezetben.

## **Marketing mix**

A marketing-részstratégiák a marketing eszközszerkezet tartalmazó marketingmix elemek intézményre alkalmazott és aktualizált egyvelegét, keverékét jelentik. Az ábra központi elemét és a gyakorlati marketing munka gerincét ez képezi. Több mint 50 éve került be a szakirodalomba,

és azóta is domináns megközelítésként szerepel a 4P, azaz a termék (product), értékesítés/disztribúció (place), reklám/marketingkommunikáció (promotion) és az ár (price) együttesét jelentő marketingmix.

A 18.1. ábra logikája felfűzhető az értékteremtés (STP és marketing-mix), az érték megszerzés (ármeghatározás és érvényesítés), valamint az értékfenntartás (vevőszerezés és vevőmegtartás) Ezek az eszközök biztosítják, hogy a marketing alfáját és omegáját jelentő vevők, azaz a hallgatók, eljussanak a felsőoktatási intézménybe, ott sikeresen szerepeljenek, ne morzsolódjanak le, ne menjenek más, esetleg külföldi egyetemekre. Hosszabb távon gondolkodva a cél az, hogy a végzett hallgatók újra megjelenjenek a különböző felnőttképzési programokban, vagy csak mint volt (öreg) diákok támogassák az alma materüket. A felsőoktatás szolgáltatás jellege miatt a marketingmixet további elemekkel érdemes kiegészíteni. Az így előálló 7P modellt és annak felsőoktatási alkalmazását a későbbiekben részletesen bemutatjuk.

A sematikus folyamat/rendszer végén a nyereség, illetve a non-profit szervezeteknél a felmerülő költségek megtérülése áll. Ezt a folyamatot nézhetjük a marketing definíciójában is szereplő érték oldaláról is. Ekkor az STP és a marketing-mix jelenti az értékteremtés szakaszát, Az árak, azaz a költségtérítések, tandíjak révén tudjuk megszerezni a nyújtott szolgáltatás (értékteremtés) pénzben kifejezett egyenértékét. Az értékteremtés azonban csak a hallgatók tevéleges közreműködése révén válik fenntarthatóvá. Ezért is beszélünk itt együttes/közös értékteremtésről (coproduction).

**Az értékteremtés folyamata**  
**Hallgatók mint vevők**

**Ár, érték, költségmegtérülés és nyereség**

## **18.2. A marketingstratégia keretrendszere: szegmentálás, célcsoportválasztás és pozicionálás**

Mint korábban jeleztük, a marketing azzal robbant be a XX. században a piaccgazdasági köztudatba, hogy a vevőt, a fogyasztót állította a központba. Ilyen módon kopernikuszi fordulatot hajtott végre, szemléletváltást ért el. A termelési orientációt, azaz a saját intézményre (vállalatra) való koncentrációt felváltotta a vevőre való fókuszálás. A vevő, fogyasztó megismerése vált egyre inkább a piaci siker forrásává. A technológia lehetővé tette, hogy a stratégiában a tömegmarketingtől a személyre szabott marketingig az intézmények változatos szolgáltatásokat nyújtsanak. A fő kérdés az lett, hogy:

**Az intézmény milyen potenciális hallgatói (vásárlói) kört kíván kiszolgálni, megszerezni?**

Ehhez meg kell határozni azokat az eljárásokat, amelyekkel le tudjuk írni és megtudjuk különböztetni a hallgatókat. Ezt az eljárást nevez-

**Potenciális piac, szegmentumok**

zük szegmentációnak, illetve az egyedi piaci sajátosságokkal rendelkező csoportokat szegmentumoknak. A hagyományos, demográfiai (pl. életkor, jövedelem, nem, foglalkozás), a földrajzi (pl. városi-vidéki, nemzeti, országcsopartos) és az életstílus (pl. hedonista, értékorientált) szempontokon túl számtalan lehetőség van a szegmentálásra. Ilyen a tudományterület, vagy a szakterület megnevezése, az alap, mester és doktori képzés megkülönböztetése, de ide sorolható például a duális, vagy akadémiai képzés közötti különbségtétel is.

Alapos szegmentálás után, azaz a 18. életévüket betöltött korosztály teljeskörű megismerése után (ha az alapképzésre toborzunk hallgatót), kell azt a második kérdést megválaszolni, hogy:

### **Célpia**

#### **Az intézmény milyen valóságos hallgatói (vásárlói) kört kíván megszerezni?**

Erre a kérdésre adott választ nevezzük célpia választásnak (Targeting), vagy célcsoport képzésnek. Az egyetem a rendelkezésére álló erőforrásokat és képességeket számba véve dönti el, hogy milyen szegmentumot választ. Egy konkrét példával illusztrálva a problémát, a Kecskeméti Főiskola (a jelenlegi Neumann János Egyetem elődje) számára, amikor az országban elsőként bevezette a duális képzést, akkor minden hallgató, aki az országban akkor érettségizett a potenciális piac részét képezte. De miután új szakról (termékről) volt szó, ahhoz, hogy a hallgatók többet tudjanak a programról, nagyszabású kommunikációs programra volt szükség. Kérdésként merült fel, hogy az egész országból toborozzanak hallgatót, vagy csupán Bács-Kiskun megyéből, esetleg a szomszédos megyékből. A Főiskola tapasztalatai szerint a regionális szegmentáció az indokolt, mert a hallgatóik többsége eddig az alföldi régióból érkezett. A duális képzés először a gépjárműgyártási szakon jelent meg, ahová többségében fiúk járnak, ezért a célcsoport nemek szerinti bontásban őket foglalta magában.

A célcsoportválasztás, azaz a potenciális hallgatótól a megszerzendő hallgatóig való eljutásban természetesen az is szerepet játszik, hogy milyen a fizetőképes kereslet. A megcélzott hallgatók képesek-e tandíjat, vagy költség térítést fizetni? Milyen mértékben állnak rendelkezésre ösztöndíjak az államtól, alapítványtól vagy más szervezetektől?

### **Pozicionálás**

Az STP megközelítés harmadik eleme, a pozicionálás során arra a kérdésre kívánunk válaszolni, hogy:

#### **Egy adott felsőoktatási szolgáltatás (pl. duális képzés) esetében a versenytársakhoz képest milyen legyen a szak megítélése a hallgatók (vevők), és a legfontosabb érintettek körében?**

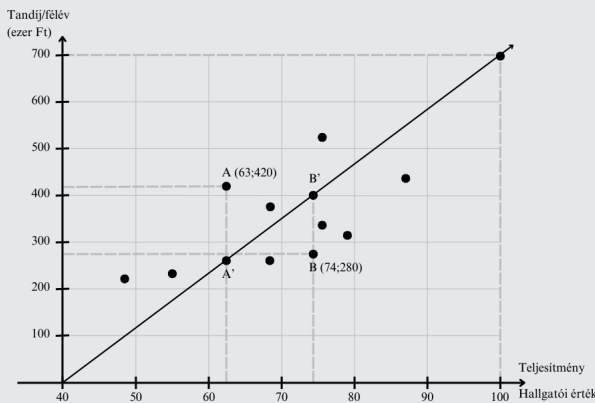
A pozicionálás egyfajta mentális, észlelt kép a vevőkben, amely majd elvezethet a márka kialakulásáig. Ha piaci viszonyok között a hallga-

tónak tandíjként, piaci árat kell megfizetni, akkor hasznosak a termék-pozicionálási térképek. Ezt illusztrálja a 18.2. ábra, amely vízszintes (x) tengelyén a képzéssel kapcsolatos hallgatói elégedettség (relatív teljesítmény) szerepel, a függőleges (y) tengelyen pedig az ezer forintban kifejezett tandíj (ár). Ha több egyetem is hirdeti ugyanazt a szakot, akkor a térkép különböző pontjain helyezkednek el a versenytársak. Az alsó háromszögben vannak azok, akiknél az ár/érték arány 1-nél kisebb, azaz pozitív a megítélés, míg a felső tartományban az ár/érték arány magasabb 1-nél, azaz ahol az ár magasabb, mint a hallgató által észlelt szolgáltatás színvonala, tehát ott negatív a megítélés.

### TERMÉKPOZÍCIONÁLÁSI TÉRKÉP

Az alábbi ábra a hallgatói ár/értékviszonyt mutatja be két egyetem esetében.

**18.2. ábra: Termékpozicionálási térkép hallgatói ár/érték viszony, különböző fizetős egyetemek esetében**



Forrás: Saját szerkesztés

Az igazságos (fair) tandíjat a különböző teljesítmény (hallgatói érték) mellett leíró függvény  $y = 11,7x - 468$ .

**18.2. táblázat: Ár és érték arány számítás**

Egyetemi márká	Teljesítmény	Tandíj(ár), ezer forint	Igazságos tandíj, ezer forint	Fogyasztói érték többlet, ezer forint	Ár/érték arány
A	63	420	269,1	- 150,9	1,56
B	74	280	397,8	+ 117,8	0,70

10 versenyző egyetem ár/érték pozícióját tüntettük fel a 21.2. ábrán. Két egyetemet kiemelve végeztük el a részletes számítást (18.2. táblázat). Az „A” egyetem 420 000 forint tandíjat kér, miközben a fair tandíj 269 100 forint lenne. Ennek következtében a hallgatót 150 900 forint veszteség éri, számára az ár/érték arány: 1,56, azaz a szolgáltatás túlárzott. Ezzel szemben a „B” egyetem 280 000 forint tandíjat kér, a szolgáltatás értéke azonban ezt meghaladva 397 800 forint. A hallgató 117 800 forint fogyasztói többletjéé jut, számára az ár/érték arány 0,70, azaz a szolgáltatás alul árzott.

## Marketing vastörvények

A marketingpozícionálás annyira fontos, hogy az azt kidolgozó szerzőpáros, Ries és Trout a marketing 22 vastörvényét megfogalmazó könyvükben ezt helyezték az első és a második helyre. A marketing 1. vastörvénye szerint „légy első a piacon, légy a legjobb, mert az elsőre, a legjobbra mindenki emlékezik”. Ha megkérdezzük az embereket, hogy ki volt az első úrhajós, akkor arra nagyon sokan emlékeznek, De hogy ki volt a második az gyakran már feledésbe merül. Ha nem lehetünk az első, akkor jön a marketing 2. vastörvénye. „Találj ki egy kategóriát, amelyben első lehetsz”. Korábbi példánkat folytatva, az első női úrhajósra, az első magyar úrhajósra ismét sokan emlékeznek és másodlagos kérdés, hogy az abszolút rangsorban hányadikok voltak.

### HOGYAN JÁTSSZUK A POZÍCIONÁLÁSI JÁTÉKOT?

Ahhoz, hogy sikeres légy a pozícionálásban, szükséged van egy bizonyos attitűdre. Képesnek kell lenned arra, hogy „kifordított” helyett „befordított” módon gondolkodj. Ez türelmet, bátorságot és erős személyiséget igényel.

Mi a különbség az ésszerű és az ésszerűtlen gondolkodású ember között? Alfred Korzybski, az általános jelentéstan elméletének atyja azt mondja, hogy az ésszerűtlen emberek megpróbálják a való világot a fejükben levő dolgokhoz illeszteni. Az az ésszerűtlen gondolkodású ember, aki azt gondolja, hogy ő Napóleon, és az őt körülvevő világot is úgy alakítja, hogy az megfeleljen az elképzelésének. Az ésszerűen gondolkodó ember viszont állandóan elemzi a valós világot, és mindig aszerint változtatja a koponyájában levő dolgokat, hogy azok összhangban legyenek a külvilág tényeivel.

Mi a pozícionálás első számú szabálya? Ahhoz, hogy megnyerjük a vevőjelölt koponyájában zajló harcot, nem szabad fejfel nekimmennünk egy erős pozícióval rendelkező cégnek. Mehetsz körbe, alatta, felette, de soha ne szemből támadj.

Forrás: Ries és Trout (1997) Pozícionálás. Harc a vevők fejében elfoglalt helyért. Bagolyvár Könyvkiadó. 183 és 191. oldal

## Kategorizálás

A kategorizálás az a tevékenység, amely alapján tárgyakat, eseményeket, szervezeteket stb. közös tulajdonságaik alapján azonos osztályba vagy kategóriába sorolunk. A kategorizálás és pozícionálás a felsőoktatási intézmények esetében is kiemelt jelentőséggel bír, ezt



tükrözik az „öregségi versenyek”, az intézménytípussal kapcsolatos változások és a rangsorok is.

A Pécsi Tudományegyetem büszkén hirdeti, hogy ő a legrégebbi alapítású (1367) egyetem Magyarországon. A Coimbra csoport tagjai Európában büszkélkednek azzal, hogy régen alapított, multidiszciplináris és nemzetközileg magas minőségű egyetemek klubja. Az 1985-ben alapított szervezetnek 40 egyetem a tagja, Magyarországról egyedüliként az ELTE.

Már önmagában az, hogy ki egyetem és ki főiskola, jelentős pozicionálási kérdés. A két kategória szűknek bizonyult és létrejött az alkalmazott tudományok egyeteme kategória. A további differenciálást szolgálta a közösségi főiskolák kategóriájának létrehozása, amely éppen a pozicionálási problémák miatt nem örvend nagy népszerűségnek, míg az Egyesült Államokban évszázados hagyománya van és sok millióan tanulnak ebben a szervezeti formában.

A felsőoktatás piacorientálttá válása és globalizálódása eredményeként kezdtek megjelenni az egyetemi rangsorok. A rangsorok egyben jelzések az intézmények márkaértékéről is. A márkává válás, azaz a megkülönböztethetőség a piacon lévő más termékektől és szolgáltatásoktól, valamint az egyéni sajátosságok (kiválóságok) elismerése, az üzleti életben dollárban kifejezhető, piaci értékkel rendelkezik. Többek között az Interbrand ügynökség végez a globális márkákra vonatkozóan ilyen becslést.

**Egyetem,  
főiskola**

**Egyetemi  
rangsorok**

**18.3. táblázat: A TOP 10 leghíresebb egyetem és a TOP 10 márkaértékű vállalat a globális térben**

Rangsor	Interbrand 2023.		Times Higher Education THE 2024.		QS World University Ranking 2024.	
	Márka	Érték Mrd USD	Egyetem	Külföldi hallgató %	Egyetem	Általános súly
1.	Apple	503	Oxford	42	MIT	100
2.	Microsoft	317	Stanford	23	Imperial College	98,5
3.	Amazon	277	MIT	33	Oxford	96,9
4.	Google	260	Harvard	25	Harvard	96,8
5.	Samsung	91	Cambridge	38	Cambridge	96,7
6.	Toyota	65	Princeton	23	Stanford	96,1
7.	Mercedes-Benz	61	Caltech	33	ETH Zürich	93,9
8.	Coca-Cola	58	Imperial College	61	NUS Singapore	93,7
9.	Nike	54	UC Berkeley	22	UCL London	91,6
10.	BMW	51	Yale	21	Caltech	90,9

Forrás: <https://interbrand.com/best-brands/>, <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>, <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking> Letöltve: 2024. szeptember 11.

**Márkaérték az üzleti világban**

**Ez többféle jelentést hordoz**

A 18.3. táblázat tartalmazza a 10 legnagyobb globális márka márkaértékét milliárd dollárban. Az első helyezett Apple és a 10. helyezett BMW között tízszeres a különbség. Ez több mindent kifejez. Egyrészt tükröződik benne az amerikai és a német sikercégek közötti különbség a marketingeszközök alkalmazásában. Másrészt az iparágak (elektromos és gépjármű ipar) marketingigényessége is eltérő. Az Apple árbevétele csupán 2-3-szor nagyobb, mint a BMW-é. A szubjektív márka fogalom pénzügyi kategóriában, dollár értékben történő meghatározása az üzleti életben is viták keresztútjában áll, de még nem jelent meg a felsőoktatási piacon, azonban várható.

A globális egyetemi rangsorok azonban divatba jöttek és a marketingkommunikáció eszközeivé váltak. (Fábrí 2010). Továbbra is érvényes, hogy bizonyos fenntartásokkal kell kezelni egy-egy rangsort és nem szabad abszolutizálni a jelentőségét, de tudomásul kell venni, hogy a közvéleményt és a hallgatói közösséget is befolyásolja. A Times Higher Education rangsor és a QS World University Ranking összehasonlítása alapján megállapíthatjuk, hogy a top 10 egyetembe beletartozik az angol Oxford, Cambridge és Imperial College, továbbá a Stanford, Harvard, MIT, és CalTech az USA-ból, tehát 7 egyetem közös. A THE rangsorban, az első 10 helyen csak angol és amerikai egyetem található, míg a QS rangsorban egy-egy svájci és szingapúri egyetem is helyet kapott.

**Rangsor indikátorok**

A rangsorok elemzése az intézmények számára nem is az abszolút rangsor hely szempontjából lényeges, hanem a rangsort alkotó indikátorok alkalmazása szempontjából. A fenti táblázatban a THE rangsor indikátorai közül a külföldi hallgatók arányát tüntettük fel, amely azt mutatja, hogy 20 és 40 százalék közé esnek az értékek. Benchmarking szempontjából le lehet azt a tanulságot vonni, hogy ezen értékkel már nemzetközinek nevezhetők az intézmények.

**Magyar egyetemek**

A magyar egyetemek is szerepelnek ezekben a rangsorokban, csak hátrébb. Itt lehet alkalmazni a kategória törvényét (a marketing második vastörvényét), miszerint újabb rangsort képezünk Magyarországra, Közép-Európára, Európára vagy akár a globális feltörekvő országokra nézve. Majd ezeket a helyezéseket hangsúlyozzuk az adott piacokra irányuló kommunikációban. A Szegedi Tudományegyetem központi épületén évek óta hatalmas molinó hirdeti, hogy az ország első számú egyeteme a QS rangsorolás szerint. Karikó Katalin 2023-as Nobel díja következtében pedig 2024-ben már a Sanghaji ARWU rangsorban is az első helyen szerepel a magyar egyetemek között.

## A GLOBÁLIS RANGSOROKKAL KAPCSOLATOS KRITIKÁK

A hagyományos, globális rangsorokat – mint a QS World University Ranking, a THE World University Ranking vagy a sanghaji listának is hívták Academic Ranking of World Universities – gyakran éri kritika. Ezek koncepcionális és módszertani problémákat vetnek fel.

A koncepcionális problémák egyike, hogy a jelenlegi globális rangsorok a vizsgált mutatók alapján többnyire a nemzetközi kutatóegyetemekre jellemző elvárásokat tükrözik. A rangsorok révén globális standarddá váló modelltől eltérő intézmények – például az oktatóegyetemek és a főiskolák – vagy rákényszerülnek a nemzetközi kutatóegyetemkhez hasonlóvá váláshoz, vagy beragadnak az előnytelen pozíciójukba. A rangsorok tehát csökkentik a felsőoktatás diverzitását.

Gyakori kritika az is, hogy a globális rangsorok érzéketlenek a kontextuális különbségekre. Előnyben vannak azok az országok, ahol a kutatás az egyetemeken koncentrálódik, és hátrányba kerülnek azok az országok (például Magyarország), ahol a kutatás megoszlik a felsőoktatási intézmények és egy ettől elkülönülő kutatóhálózat tagjai között.

A rangsorok jellemzően a publikációkban testet öltött hagyományos tudástermelési folyamatokat részesítik előnyben. A szakértői munkában megjelenő, kevésbé általánosítható alkalmazott kutatómunka eredménye ugyanakkor ritkán kap helyet a rangsorokban.

Problémát jelent az is, hogy a globális rangsorokban nem lehet figyelembe venni, hogy különböző érintettek elvárásai eltérőek lehetnek, mert a mért indikátorok súlyozása fix.

A módszertani problémák között érdemes említeni, hogy az indikátorok megválasztása inkább azon múlik, hogy mi mérhető, és nem azon, hogy mi a fontos. Lényeges tényezők (mint például a tanítással és a tanulással kapcsolatos tapasztalatok) vagy kimaradnak a rangsorokból, vagy torzító proxy indikátorokkal helyettesítik őket (pl. a tanítás minőségét a hallgató-oktató aránnyal mérik).

További módszertani problémák közé tartozik a nyelvi/tudományterületi torzítások (pl. a nemzeti nyelven született vagy nem cikként megjelenő publikációk figyelembe vételi nehézsége), az adatgyűjtési problémák (pl. az úgynevezett reputációs rangsorelemek problémái), az intézményi adat-szolgáltatások inkonzisztenciája és manipulálhatósága, a rangsorok módszertanának időbeli változásából eredő összehasonlíthatósági problémák vagy a távolságok kérdése (a rangsorok két intézmény távolságát akkor is jelentősnek tünteti fel, ha statisztikailag az amúgy nem szignifikáns).

Forrás: Kováts 2015

## 18.3. A marketingmix megjelenése és alkalmazása a felsőoktatásban

A marketinget nagyon sokan azonosítják a reklámmal, a kommunikációval. Ezzel szemben, mint a marketing gondolkodási iskolák bemutatásánál (18.1. táblázat), valamint a marketingfolyamatok rendszerezésénél (18.1. ábra) láttuk, a marketing a piaci alkalmazkodást megvalósító intézményi funkció. A gyakorlati életben ez a marketingmix alkalmazásában érhető tetten. A marketingmix elnevezés Neil

**Marketing mix  
Neil Borden  
szerint**

Bordentől, a Harvard Egyetem professzorától származik és minden olyan tevékenységet magába foglal, amelyet az intézmény a marketingprogramként alkalmaz. A piaci versenyben a különböző marketingmixekkel állnak egymással szemben az intézmények. Ez azt is jelenti, hogy nincs két egyforma marketingmix, miként nincs két egyforma egyetem sem.

Neil Borden 12 marketingmix elemet különböztetett meg. Csak illusztrációként soroljuk fel őket: 1. Terméktervezés/merchandising, 2. Árpolitika, 3. Márkázás, 4. Értékesítési út, 5. Személyes eladás, 6. Hirdetés, 7. Eladásösztönzés, 8. Csomagolás, 9. Kiállítás, 10. Kiegészítő szolgáltatás, 11. Fizikai kezelés, 12. Tények gyűjtése/piac analízis. Az ebben szereplő elemek összevonásából született a korábban tárgyalt és a legalapvetőbbnek tekintett 4P. Mint jeleztük, ez is egy lehetséges keret, amely számtalan kombinációban jelenhet meg (Silk 2006 p. 9.).

A szolgáltatási szektor dominánssá válása a gazdaságban (a GDP-hez való hozzájárulása 60-70 százalékot tesz ki a fejlett gazdaságokban) azt eredményezte, hogy a marketing szakemberek indokoltan látták a 4P (product, price, place, promotion) kiterjesztését 7 P-re. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy a szolgáltatásokra jellemző négy tulajdonság: változékonyság (heterogeneity), megfoghatatlanság (intangibility), tárolhatatlanság (perishability) és egyidejűség/elválaszthatatlanság (inseparability) – az angol elnevezés alapján HIPI elv – megköveteli, hogy további három területet (3 P-t) is beemeljünk a marketingmixbe (Kenesei – Kolos 2014).

**+3 P, fizikai létesítmények, folyamatok, emberek**

A szolgáltatások megfoghatatlanságának az ellensúlyozására is jelent meg a szolgáltatásnak helyt adó fizikai létesítmények (physical facilities) beépítése a marketingmixbe. Az egyetemi épületek nem csupán funkcionális sajátosságaikkal, hanem építészeti megjelenésükkel is sokat kifejeznek, értéket jelentenek a hallgatók számára. Az egyetemi kampuszok fejlesztése és ezen híreknek a közmédiában való megjelenése ezt ékesen bizonyítja. A további két szolgáltatási mixelem, a folyamatok (processes) és az emberek (people) különösen nagy szerepet játszanak a felsőoktatásban. (Ezáltal lesz a 4P-ből 7P.) A diploma, a képzés végterméke egy hosszú folyamat eredménye, amelynek során a hallgató a tanári kar mellett számtalan adminisztratív munkatárssal is találkozik. Ezek a találkozások és nem csupán a diplomába bejegyzett minősítés adja meg az egyetemi részvétel értékét.

**Termék és szolgáltatás egyidejűleg**

Elismerve a szolgáltatások tulajdonságainak megkülönböztetését, azt látjuk, hogy marketing szempontból minden ajánlat, amit a hallgatónak (vevőnek) nyújt az intézmény, az egyidejűleg tartalmaz hagyományosan a termékhez és a szolgáltatáshoz sorolt elemeket. A kombináció az érdekes. Míg egy luxusautó (pl. BMW) esetében a fizikai termék tulajdonságok játszanak nagyobb szerepet a vásárlási döntés-

ben, addig egy luxusegyetem (pl. Stanford) esetében a bizalom jelenik meg inkább, mint befolyásoló tényező. Közös azonban mindkettőben, hogy magas márkértéket képviselnek, amelynek megteremtése a marketing fő feladata. Más megfogalmazásban a fizikailag előállított termékek több megfogható (tangible) tulajdonsággal rendelkeznek, míg a szolgáltatások több megfoghatatlan (intangible) tulajdonsággal. A marketing gyakorlati életben elterjedt szóhasználat szerint azonban termék alatt értünk minden olyan jószágot, árut, amit az eladó a vevők számára kínál.

A következő két alfejezetben ezért először a három marketingmix elemet érintjük (product, place, price), majd külön alfejezetben tárgyaljuk a marketingkommunikációt (promotion). Végül a harmadik alfejezetben a társadalmi felelősségvállalást érintve, ismét visszatérünk a piacelméleti témához. A szolgáltatási marketingben megjelenő további 3 P elemet csak érintjük, mert a működés során azok általában nem a marketing szervezethez tartoznak. Tipikusan a létesítménygazdálkodás, a humán erőforrás és a szervezési részleg hatáskörébe tartoznak.

### **18.3.1. Marketingmix: az egyetemi kínálat (termék) eljuttatása a hallgatóhoz (vevőhöz), elfogadható áron (tandíj)**

#### **Termékkínálat**

A felsőoktatási intézmények fő tevékenysége az oktatás, fő termékük az a szakképzési választék, amit kötelező jelleggel a honlapon is meg kell jelentetni a Felsőoktatási tájékoztatóban. Nem kívánjuk felsorolni a teljes tevékenységi palettát, amit a kutatás és a harmadik misszió teljesítése érdekében is végez az intézmény. Marketing szempontból a termék a vevőnek nyújtott értéket foglalja magába, mindazokat a hasznokat, amelyeket a termék megtestesít a hallgató számára. Ugyanazon tanrend alapján összeállított (és a MAB által akkreditált) járműmérnöki szakra érkezett hallgató például egészen más kínálattal találkozhat a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, mint a kecskeméti Neumann János Egyetemen. Ezt csak fokozza, ha a korábban is említett duális képzési formában tanul a hallgató. De a kecskeméti hallgató is másféle tudást fog szerezni, attól függően, hogy az egyetem 65 duális partnere közül a Mercedesnél, vagy egy hazai vállalatnál tölti az idejét.

Ha csak címszavakban érintjük, hogy marketing szempontból mit jelent a termék, akkor képet kapunk arról, hogy mivel is foglalkozik a marketing. Maradva egy egyetemi szaknál, mint terméknel,

- a szak, mint márkanév,
- az egyetem hírneve, múltja,
- előkészítő tanfolyam a szakra való felvételhez,

**Felsőoktatás,  
mint termék**

**Termékpolitika**

- szakon belüli specializációk kidolgozása, meghirdetése,
- a szakkal járó költségek számbavétele,
- a szakon korábban végzettek (öregdiákok) bekapcsolása a képzésbe
- a szakkal kapcsolatos hazai és nemzetközi diákversenyek stb.

Ha az egyetemi hierarchiában magasabb szintre lépünk, akkor az egyetemi termékpolitika magában foglalja mindazokat a döntéseket, amelyek a tudományterületek és szakok számára, az új szakok elindítására, a képzési szintek stratégiai megítélésére, idegen nyelven történő indításra stb. vonatkoznak. Olyan kérdésekre kell válaszolni, mint: Milyen átváltások (trade-off) léteznek a szakfejlesztési költségek és a hallgatói értékteremtés között? Hogyan reagáljon az egyetem arra, ha egy sikeres új szak bevezetése után egy versenytársa hasonló szakkal jelenik meg a piacon? A létező szak fejlesztésénél milyen differenciálási szintek képzelhetők el a jövőben? Az egyes szakok miként helyezkednek el az életgörbe különböző szakaszaiban?

#### **Életgörbe**

Nem folytatjuk tovább a kérdések sorát. A marketing-szakirodalom bőséges munícióval rendelkezik bármelyik kérdés megválaszolásához. Például az életgörbét hat szakaszra bontva (fejlesztés – bevezetés – növekedés – érettség – hanyatlás – kivonulás), minden szakaszra megadható, hogy milyen további marketingmix elemek szolgálják leginkább az adott szakasz sikerességét a költségek és a bevételek szempontjából.

#### **Értékesítési utak, avagy az egyetemi hallgatók megszerzésének útjai**

A marketing eszközök alkalmazása szempontjából a legnehezebb feladat az értékesítési rendszer értelmezése. Mindenki számára egyértelmű, hogy ha egy napi élelmiszert, ruhát, egy autót és akár egy lakást kell vásárolni, akkor hova forduljon. Évszázados hagyományai vannak a kiskereskedelmi és a nagykereskedelmi vállalkozásoknak, az ott folytatott értékesítési tevékenységnek. Az önkiszolgálás, az internetes vásárlás, a házhoz szállítás – és folytathatnánk a sort a mindennapi gyakorlatunkból – folyamán jól értelmezhetőek az üzleti csere feladatai mind az eladó mind a vevő számára.

#### **Üzleti tranzakció**

Nem ez a helyzet a felsőoktatásban. Az üzleti tranzakció akkor jön létre, ha a hallgató jelentkezik a felsőoktatási intézménybe, majd felvételt nyer. A szolgáltatás (a termék) pedig az eladó és a vevő szoros kooperációjában ezután, évek hosszú során jön létre. Végtermék a diploma. Hazai viszonyok között nagyon ritkán kapcsolódik be az értékesítési útba harmadik személy. Ilyennek tekinthetjük az egyetemi kiállításokat, a diákvásárokat, amelyekkel a marketingkommunikáció részeként foglalkozunk.

A nemzetközi piacon viszont, azáltal, hogy a külföldi hallgatók felvétele árbevétellel jár, megjelentek a piaci módszerek. Ügynökségek, kvázi külkereskedelmi vállalatok alakultak, amelyek különböző egyetemek szakjait kínálják különböző országok potenciális hallgatói számára. Angliában például az elmúlt három évtizedben megduplázódott az ügynökök közvetítésével az országba áramló külföldi hallgatók aránya. Ellentétes tendenciára is van példa. Azok az egyetemek, akik jelentős számú külföldi hallgatót vonzanak, az ügynökök helyett egy-egy piacon maguk folytatnak értékesítési tevékenységet. Ez volt megfigyelhető a magyar orvostudományi egyetemek gyakorlatában is, amelynek eredményeként a négy nagy egyetem (SE, DE, SZTE, PTE) nemzetközi irodái fejlett értékesítési marketing tevékenységet folytatnak.

**Hallgatói  
ügynökségek**

### **Árpolitika a felsőoktatásban**

Első hallásra talán idegenül hangzik az ár alkalmazása a tandíj helyett, de a piaci mechanizmusok előretörése következtében, egyre inkább létjogosultsága van a közgazdasági kereslet – kínálat – ár mechanizmusok átgondolásának, a hozzá kapcsolódó marketing eszközök alkalmazásának. És itt kell ismét visszatérni arra a problémára, hogy a felsőoktatási szolgáltatás közjószág vagy magánjószág. A piacelméleti dilemmákra visszagondolva azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatás alapvetően a közjavak kategóriájába sorolható a legtöbb társadalomban. Még a magán felsőoktatási intézmények is hozzájutnak közösségi forrásokhoz, ezért nem lehet azt mondani, hogy 100 %-ban a hallgatók finanszírozzák magukat.

**Közjószág  
és köz-  
finanszírozás**

A hazai gyakorlatban is költségtérítésről beszélhetünk inkább, amikor tandíjakat említünk. Az elmúlt 34 évben a hazai hallgatói létszám 100 000 főről 2005-re 427 000 főre emelkedett. Ez volt a felsőoktatás tömegessé válásának a korszaka, amikor az állam már nem tudta azt egyedül finanszírozni, s ezért tandíjat vezetett be, elsősorban az esti és a levelező képzésben. Ez volt az az időszak, amikor a költségtérítéses (tandíjas) hallgatók aránya elérte az 50%-ot. Jelenleg, 20 évvel később, a felsőoktatási hallgatók száma 280 000 körül van, akik közül kb. 30% tanul költségtérítéses, tandíjas formában.

**Költségtérítés  
és tandíj**

Nagyon szűk az a kör, amely megfizeti a teljes költségét és még nyereséget is hoz az egyetemnek. Az ő esetükben lehetnek érvényesek a marketing árakra vonatkozó kérdései. Emeljük az árakat, szinten tartjuk, vagy csökkentjük? Egy új szak bevezetésénél magas (ún. lefölöző) árat alkalmazunk, vagy alacsony (behatóló) árral indulunk? Fedezeti számítást végezve milyen szinten húzzuk meg az elvárt fedezeti pontot? A versenytársakhoz képest hol állunk az ár/érték arányban? (Lásd 18.2. ábra). Milyen arányt képviselnek az árban a változó és

**Árpolitika**



a fix költségek? Milyen a hallgatói érzékenysé? Milyen mértékben alkalmazzunk ár eltérést a különböző szegumentumokban?

Az ár egyben minőséget is kifejez. A nagy presztízzsel rendelkező egyetemek a kormányzat által meghatározott költségterítéses intervallumnak a felső határán hirdették a programjaikat a kevésbé ismert főiskolákhoz képest (ugyanazon szakot tekintve), ezzel kétszeres árat realizáltak. A marketingmix elemek közül az ár az, ami a szolgáltatás által nyújtott vevői érték ellentételezését megszerzi (18.1. ábra). A marketingmix további elemei mind költséggel járnak.

### **SZERVEZETI MEGOLDÁSOK A MARKETINGBEN: A MARKETING MIX MEGVALÓSÍTÁSA**

Amikor a marketingstratégiáról vagy a marketingmix elemekről értekezünk, akkor azzal azt fejezzük ki, hogy a piacgazdaság, az üzleti élet, a nemzetközi verseny milyen igényeket támasztott a marketinggel szemben. Az üzleti életben is vannak azonban olyan vállalatok, ahol a piaci orientáció nagyon alacsony szinten van, éppen ezért a jelzett marketing tevékenységeket is korlátozottan alkalmazzák. A vállalati méret is egy olyan tényező, ami befolyásolja a marketing alkalmazását. Azt mondhatjuk, hogy a marketing a nemzetközi versenyben induló, nagyobb méretű, oligopol piaci versenynek kitett környezetben jelenik meg teljes fegyverzetében. A kisvállalatok, startup vállalkozások az élet-halál harcban csiszolják és ösztönösen alkalmazzák a marketinget.

A felsőoktatás, mint korábban láttuk, nem az öldöklő piaci harc színtere. Éppen ezért a marketing is inkább szórványosan jelenik meg a gyakorlatában. Az ágazat stagnálása, a nemzetközi versenynek való kitettsége, a finanszírozási gondok azonban változást követelnek. A marketing elnevezés szervezeti megjelenésével ritkán találkozunk. Ilyen kivételnek számít, hogy a Pécsi Tudományegyetemen egy rövid időre marketing rektorhelyettes is tevékenykedett, vagy a Miskolci Egyetemen az országban elsőként dolgozott marketing és PR igazgató. Leginkább a nemzetközi hallgatók toborzásával és kiszolgálásával foglalkozó szervezetek munkaköri leírásában találkozunk marketing tevékenységekkel. A legtöbb külföldi hallgatóval rendelkező Debreceni Egyetemen a Nemzetközi Oktatást Koordináló Központ mellett a Hallgatói Kapcsolatok és Szolgáltatások Központja végez ilyen irányban kiterjedt tevékenységet.

Ahhoz, hogy a marketinget magas szinten művelje az egyetem, nem szükséges a szervezeti organogrammban való megjelenítése. Fontos azonban, hogy valahol foglalkozzanak vele. Az akkreditációk is ilyen irányba terelik az egyetemet, például a minőségbiztosításban az ENQA által megfogalmazott európai útmutatások és irányelvek (ESG) nagy hangsúlyt helyeznek a hallgatói elégedettségre, a belső és a külső információ áramlásra. A következő alfejezetben a marketingmix negyedik P-éjeként a reklámmal és tágabban a marketingkommunikációval foglalkozunk.



## 18.3.2. Marketingkommunikáció a felsőoktatásban

### A marketingkommunikáció és a reklám fogalmáról

Az angolból nyersfordításként átvett, de idegenül hangzó promóció helyett, a magyar nyelvben a reklámot használjuk a „promotion” megfelelőjeként.

#### A GAZDASÁGI REKLÁM FOGALMÁRÓL

A gazdasági reklámtevékenységről szóló 2008. évi XLVIII. törvény meghatározása szerint (3.§c) a gazdasági reklám olyan közlés, tájékoztatás, illetve megjelenítési mód, amely valamely birtokba vehető forgalomképes ingó dolog – ideértve a pénzt, az értékpapírt és a pénzügyi eszközt, valamint a dolog módjára hasznosítható természeti erőket – (a továbbiakban együtt: termék), szolgáltatás, ingatlan, vagyoni értékű jog (a továbbiakban mindezek együtt: áru) értékesítésének vagy más módon történő igénybevételeinek előmozdítására, vagy e céllal összefüggésben a vállalkozás neve, megjelölése, tevékenysége népszerűsítésére vagy áru, árujelző ismertségének növelésére irányul (a továbbiakban: reklám),

Forrás: <https://jogkodex.hu/doc/4091841> Letöltve: 2024. szeptember 19.

A reklámmal kapcsolatban leggyakrabban felmerülő kifogás, hogy a reklámozó nem a valóságnak megfelelően mutatja be a termékét, igaztalanul feldicséri, fogyasztóját félrevezeti, a versenytársat rossz színben tünteti fel stb. A megtevesztő reklám hatókörét a törvény 2.§-a szűken határozza meg. „E törvénynek a megtevesztő reklámra vonatkozó rendelkezéseit csak annyiban kell alkalmazni, amennyiben a reklám címzettje kizárólag vállalkozás, vagy önálló foglalkozásán és gazdasági tevékenységén kívül eső célok érdekében eljáró nem természetes személy”. A kulturális szervezetek, civil szervezetek, pártok, egyetemek nem tartoznak a vállalkozás kategóriája alá, ezért velük szemben a versenytársak nem tudnak a reklámtörvény szerint eljárni, ha megtevesztő híreket kommunikálnak.

A közgazdászok között is vita van arról, hogy a reklám társadalmilag hasznos, értéket teremtő tevékenység-e. A marketingszakemberek ezt a kérdést úgy szokták megválaszolni, hogy minden reklámra fordított költség fele kidobott pénz, csak nem tudjuk megmondani, hogy melyik fele. A Magyar Reklámszövetség (MRSZ) megbízásából a PwC Magyarország 2012-ben átfogó tanulmányt készített a reklám gazdasági hatásáról. Ebben megállapította, hogy minden reklámra fordított 1 forint közel 5 forinttal járul hozzá a gazdaság növekedéséhez.<sup>2</sup>

A marketing szakirodalom a promóció mellett a marketingkommunikáció megnevezést használja a reklám által is lefedett területek

**Megtevesztő  
reklám**

**Társadalmi  
hasznosság**

<sup>2</sup> <https://mrsz.hu/kutatas/a-reklam-gazdasagi-hatasai> Letöltve: 2024. szeptember 19.

## Teljes kommunikációs költség

megnevezésére. A reklámüzenet különböző médiumokban jelenik meg. Az MRSZ 7 média típust és 7 olyan egyéb kommunikációs területet nevez meg ahol a reklám érdekében költségek merülnek fel (18.4. táblázat). A teljes kommunikációs költség 2022-ben 570,5 milliárd forint volt, ami az adott évi 66 387 milliárd forintos GDP-hez képest 0,859 százalékot tesz ki. A fejlett piacgazdaságokban ez az arány 1,00–1,50 százalék között mozog.

A kommunikációs költségek nagysága és az alkalmazott típusai ágazonként nagy változatosságot mutatnak és az elmúlt évtizedekben a kommunikációs típusok között is lényeges átrendeződés következett be. Így míg például a 90-es években a bankszektor költött viszonylag sokat a reklámokra, egy évtizeddel később a gyógyszeripar is megjelent a nagy hirdetőik között. Míg az 1990-es években a televízió és a sajtó adta a médiaköltségek 80 százalékát, addig mára a digitális (korábban internet) reklámozás adja a média költségek több mint 50%-át (316 milliárdból 162 milliárd forint.)

### 18.4.táblázat A teljes kommunikációs költség (570,5 milliárd forint) megoszlása Magyarországon 2022-ben

## Kommunikációs költség-szerkezet

Média típusok	Milliárd Forint	Egyéb Kommunikációs típusok	Milliárd Forint
Globális digitális	107,4	Kreatív- médiaügynökségi szolgáltatás	102,1
Lokális digitális	55,1	Esemény	61,5
Televízió	74,7	Adatvezérelt marketing (DM)	48,5
Sajtó	37,6	Marketingkutatás	19,2
Közterület	26,3	PR	17,0
Rádió	12,4	Gyártási költség	5,2
Mozi	2,8	Ambient	1,8
Teljes média költség	316,3	Teljes egyéb kommunikációs költség	254,2

Forrás: saját szerkesztés [https://mrsz.hu/cmsfiles/30/3e/2022\\_MRSZ\\_media\\_komm-torta\\_hosszu\\_v7\\_FINAL\\_230326.pdf](https://mrsz.hu/cmsfiles/30/3e/2022_MRSZ_media_komm-torta_hosszu_v7_FINAL_230326.pdf) alapján, Letöltve: 2024. szeptember 19.

## Esemény-marketing

### A felsőoktatási marketingkommunikáció néhány sajátossága

A felsőoktatási ágazat nem tartozik az intenzíven reklámozó területek közé. Annak ellenére, hogy nem rendelkezünk az ágazat egészére – az országos adathoz hasonló szerkezetben – adatokkal, azt megállapíthatjuk, hogy a reklámintenzitás (az egyetemi költségvetésből a reklámokra/kommunikációra fordított kiadások aránya), alacsonyabb, mint a vállalati szférában. Másrészt a marketingkommunikáció szerkezete is eltérő az országos átlagtól. A televíziós reklámozás sokkal kisebb súlyt tesz ki, míg a PR (public relations) tevékenység, valamint az eseménymarketing szerepe felértékelődik. A költségtakarékosabb kommunikáció, valamint a fiatalság információszerzési szokásai miatt

is a felsőoktatásban megnő a digitális kommunikáció jelentősége. Ez utóbbi teszi lehetővé, hogy a külső és a belső kommunikáció gyakran teljesen összeolvad.

Az egyetemi honlapok fejlesztése nem csupán az intézményi kommunikációs stratégia részeként fontos, hanem a felsőoktatási törvényből és a Magyar Akkreditációs Bizottság vizsgálati szempontjából is vannak elvárások vele szemben. Legyen naprakész. A friss információk mellett megtalálható legyen rajta minden olyan dokumentum, amely az egyetem működését jellemzi. Mind a hallgatók, mind az oktatók számára ez az elsődleges információforrás. Ezt egészítik ki rendszeresen megjelenő hírlevelek, amelyek ráerősítenek a honlapon elérhető információkra. Az egyetemi Intranet pedig alkalmas arra, hogy a nagyközönség kizárásával lehessen belső információkhoz hozzájutni.

A közösségi digitális média előretörése az egyetemek számára is nagy lehetőségeket és feladatokat hordoz. A személyek közötti kapcsolatokat egy ideig monopolizálni látszó Facebook után megjelenő Instagram, Linked-In, Twitter, TikTok ma már bevonult az egyetemi intézmények kommunikációs eszköztárába is. A tetszésnyilvánítás (lájklolás) kultúrájában ezen eszközökön való szereplés egyben a hallgatói/oktatói elégedettség mérőeszközeivé is vált. A blogok révén pedig olyan tartalmakat lehet közvetíteni, amelyekre más kommunikációs formák már kevésbé alkalmasak, mert megváltoztak az olvasási, nézettségi szokások.

A korábban közvetlen, vagy direkt marketing (DM) néven szereplő adatvezérelt marketingkommunikáció szerepe megnő a XXI. századi információs társadalomban. Az elektronikus levelezés elsősorban az egyetemi hallgatók és munkatársak felé irányuló kommunikációban játszik szerepet, de a volt diákokkal való kapcsolattartásnak is egyik kiemelt eszköze. A különböző évfolyamok, szakok végzett diákjait összefogó Alumni szervezetek számára az egyik legnagyobb kihívás az elektronikus levelezési címek (e-mail) megszerzése és naprakész nyilvántartása. Ezután pedig olyan kapcsolattartási stratégia kidolgozása, amely révén az érintettek nem érzik azt, hogy illetéktelen (spam) levelezésbe vonják be, hanem az intézménnyel kapcsolatos tájékoztatói igényük kielégítése történik.

A nyomtatott sajtótermékek, szórólapok, brossúrák, katalógusok és egyéb kiadványok, mint évkönyvek, kutatási jelentések továbbra is részét képezik a felsőoktatási kommunikációnak, amelyekkel az egyetemek bejáratánál, állványokra kihelyezve is lehet találkozni. Ezek azok az anyagok, amelyeket a diákvásárokon osztogatnak a potenciális hallgatók számára. Ez az a terület, ahol a párbeszéd, mint kommunikációs eszköz, jelentős szerepet tölt be és itt kell eldönteni, hogy a kevésbé lelkes érdeklődőt ellátjuk-e szóróanyagokkal, amely (nagy

**Naprakész  
honlap**

**Közösségi  
média**

**Adatvezérelt  
marketing-  
kommunikáció**

**Nyomtatott  
sajtótermékek**

valószínűséggel) majd a szemétkosárban végzi. Itt el lehet mondani, hogy a költségek több mint fele felesleges, ráadásul a környezetvédelem szempontjából is kárt okozunk, de azt reméljük, hogy ezt kompenzálja az az érték, ami azok számára teremődik, akik olvassák a kiadványokat.

#### **Diákvásárok**

Az események, hazai és nemzetközi konferenciák, diák találkozóak szervezése, vásárokon való részvétel fontos részét képezi az egyetemi kommunikációnak. A koronavírus járvány ezt a reklámeszközt sújtotta a leginkább, de az üzleti életben 2022-re ismét elérte azt a szintet, aminél 2019-ben tartott. A háborús helyzet újabb periodikus visszaesést hozott, de 2024-re visszaállni látszik a régi, növekvő trend. A vásárok és kiállítások a személyes kapcsolatok jelentőségét húzzák alá. A felsőoktatásban alapvetően kétféle ilyen eseményt lehet megkülönböztetni. Egyrészt a diákvásárokat, másrészt a konferenciákat, ahol a felsőoktatási intézmények mutatják be termékeiket a potenciális hallgatók, illetve az egyetemek számára. Ezekre mutatunk példákat.

#### **Educatio**

Magyarországon a legnagyobb hallgatóknak szóló kiállítás az Educatio, amelyen minden intézmény igyekszik megjelenni. Erre januárban kerül sor, a februári felsőoktatási felvételi határidőt megelőzően. Több mint egy évtizedes előzmény után a HUNGEXPO ad helyszínt és szakmai háttérrel a rendezvénynek.

„Az Educatio Nemzetközi Oktatási Szakkiállítás azzal a céllal jött létre, hogy választ adjon a felsőoktatással kapcsolatos kérdésekre. Feladata összekapcsolni az egyes szereplőket: a hazai – és külföldi felsőoktatási intézményeket, tankönyvkiadókat, nyelviskolákat, szakképző intézményeket és vállalatokat az érdeklődőkkel: a diákokkal, oktatókkal és szülőkkel.”<sup>3</sup>

#### **Nyílt nap**

Az intézmények azonban maguk is szerveznek ilyen céllal eseményeket, nyílt napokat, ahol azokat a hallgatókat várják, akik célzottan az ő egyetemük iránt érdeklődnek. Ez tehát egy ún. B2C akció, ahol a szervezet (business) találkozik a vevővel (customer). A nemzetköziesedés fokozódásával a diákvásárok és a nyílt napok célközönsége egyre inkább kiterjed a külföldi hallgatókra is, elsősorban egy-egy régió vonatkozásában.

A fenti eseményekkel párhuzamosan, az együttműködést (18.1 ábra marketingelemzés rész) támogató rendezvények is fontos szerepet töltenek be a felsőoktatás kommunikációs rendszerében. Ezek az ún. B2B események lehetőséget teremtenek a kétoldalú és sokoldalú kapcsolatok fejlesztésére, az ágazatot érintő problémák megvitatására. Elsősorban a nemzetközi téren vannak erre tapasztalatok.

<sup>3</sup> <https://www.educatioexpo.hu/> Letöltve: 2024. szeptember 22.

## KONFERENCIÁK ÉS KIÁLLÍTÁSOK

Európában a European Association for International Education (EAIE) (<https://www.eaie.org>), a legnagyobb ilyen profilú szervezet. Az éves konferenciák egyben kiállítások is, ahol az egyetemek önálló standon, vagy együttesen (pl. a TEMPUS Közalapítvány szervezésében) tudnak megjelenni. Itt van lehetőség az ERASMUS, CEEPUS vagy más szervezetek tagjainak a költségtakarékos találkozására is. Az EAIE 1989-ben alakult Amszterdamban és a 8. konferenciáját 1996-ban a Budapesti Közgazdasági (ma Corvinus) Egyetemen rendezte. A 2024-es konferencián rekord nagyságú 7300 fő vett részt.

Ázsiában az Asian Pacific Association of International Education (APAIE) 2025-ben fogja tartani 25. konferenciáját és kiállítást (<https://www.apaieconference.net>), amely a legjobb alkalom a magyar egyetemek számára is, hogy a terepen tájékozódjanak a dinamikusan növekvő ázsiai egyetemekről és kapcsolatokat építsenek.

A legnagyobb hagyományokkal természetesen az amerikai NAFSA (<https://www.nafsa.org>) rendelkezik. Az 1948-ban, National Association of Foreign Student Advisers néven alakult szervezet fontos szerepet játszott a 2. világháború utáni Marshall tervben. A nevét később NAFSA for International Educationre változtatta. Ma már 10 000 fős éves konferenciát és kiállítást szervez, amely a felsőoktatás legnagyobb ilyen rendezvénye a világon. Az amerikai piac mellett itt mindenki lehet találkozni, aki számít a piacon.

## **Integrált marketingkommunikáció és marketingkommunikációs mix**

A marketingmix mintájára használjuk az egyes marketingterületekre is a mix megnevezést. A marketingkommunikációs mix magában foglalja mindazokat az eszközöket, amelyeket a reklám szakma felvonultat a marketing és az egyetemi feladatok eredményesebb megvalósítása érdekében. Mint láttuk, ezek a kommunikációs eszközök nagyon különböző szakértelmet igényelnek, ebből adódóan megvan a kockázata, hogy nem egyirányú, hanem szerteágazó hatást fejtenek ki. Ennek csökkentésére van szükség integrált marketingkommunikációra, azaz annak szervezeti megoldására, hogy a kommunikáció a kettős értékteremtésnek megfelelően, egyrészt a hallgatók számára releváns információt továbbítson, másrészt az intézmény számára elviselhető költségekkel járjon.

Az első esetben konzisztens magatartást kell kialakítani a marketingstratégiában meghatározott célcsoportok irányában. Más eszköztárral lehet megcélozni a potenciális, a meglévő és a volt hallgatókat. De ezek a csoportok is további szegmentumokra bonthatók képzési szintek, képzési formák és szakterületek szerint. Mászt kell üzenni ugyanazon egyetemen belül is egy orvostanhallgatónak vagy egy mérnökszakosnak. A kommunikációval egyrészt a hallgatók attitűdjét szeretnénk megváltoztatni, abba az irányba terelni, hogy a mi intézményünk iránt pozitív véleménnyel legyenek. Ez vezethet el másrészt

**Kommunikáció  
célcsoportok  
szerint**

arra, hogy a döntéseikkel is az egyetem érdekét szolgálják, azaz megvegyék az egyetem termékeit.

#### **Arculati kézikönyv**

Az egységes megjelenést szolgálja az arculati kézikönyv elkészítése. Különösen a nagy, többkarú egyetemek esetében okozhat az gondot, hogy a márkaépítés során, az egyes szakterületek számára elengedhetetlen megkülönböztetés, differenciálás nem okoz-e zavart a hallgatók fejében. Mi hordozza az igazi értéket? Mire kell a hangsúlyt helyezni? Az általános egyetemi imázsra, vagy éppen ellenkezőleg, az egyes szakok hírneve révén lesz majd egy teljes egyetemi imázs. Az egyetemi ajándéktárgyak (merchandising) milyen mértékben specializálódnak karokra, tanszékekre, szakokra, évfolyamokra?

#### **Egyetemi imázs**

A fenti kérdésekre adott válaszok nagyban befolyásolják a marketingkommunikációs költségstruktúrát. Mire költünk többet és mire kevesebbet? Előnyben részesítjük-e a költséghatékony megoldásokat, vagy néha megjelenünk a nagyon drága televízióban is? Országos, regionális, vagy helyi médiában jelenünk meg, amelynek más-más lesz a költsége? A válaszokat csak konkrétan lehet megadni.

#### **Személyes eladás, beiskolázás**

Végezetül arra térünk ki, hogy a személyes eladás is fontos marketingkommunikációs eszköz, de gyakran azon kívül, az értékesítéssel, mint önálló marketingmix elemmel tárgyalja a szakirodalom. Amikor a felsőoktatás közjósága, akkor kevésbé van szükség személyes eladásra, hiszen akkor az állam gondoskodik a disztribúcióról, arról, hogy minden intézmény elegendő számú hallgatóhoz jusson. A hallgató toborzás, beiskolázás akkor válik fontossá, amikor megindul a verseny a hallgatókért. Jelenleg ez a helyzet és korábban nem tapasztalt mértékben növekedett meg az egyetemi roadshow a középiskolák irányába.

A felsőoktatási marketingstratégia pozícionálási témakörénél tetünk említést az egyetemi rangsorokról. Hazai viszonylatban a HVG évente megjelenő Diploma kiadványai szolgálnak információs forrásként azok számára, akik a hazai felsőoktatási intézmények általános (oktatói és hallgatói kiválóságra épülő), valamint szakterületre vonatkozó rangsoraira kíváncsiak. Az egyetemi rangsorokban elfoglalt helyezés propagálása a marketingkommunikáció fontos területe (Fábi 2010) és a márkaépítésnek is elengedhetetlen eleme.

#### **Nemzeti verseny- képesség**

A felsőoktatás minősége hozzájárul a nemzeti versenyképességhez. Rontja, vagy javítja azt. Az IMD 67 országra kiterjedő nemzeti versenyképességi rangsorában Magyarország 2024-ben a korábbi 46. helyről az 54. helyre csúszott vissza. Ebben negatív szerepet játszott az egyetemi oktatás és a menedzsmentoktatás kedvezőtlen helyezése (60. és 61. hely), más indikátorok alapján viszont magasabb helyezést értünk el. Viszonylag kedvező, 25. helyen vagyunk az 1000 lakosra jutó külföldi hallgatók száma (3,91) alapján képzett rangsorban (18.5. táblázat).

A kimenő diákmobilitás alapján is még viszonylag jól állunk (36. hely), de az ERASMUS programban való részvétel korlátozása a modellváltó egyetemeknél valószínűleg majd rontja ezt a helyzetet.

### 18.5.táblázat Az IMD 2024-es versenyképességi rangsorának néhány felsőoktatási mutatója és Magyarország helyezése

Indikátor	Tartalom	Rangsor 67 országból
Egyetemi oktatás	Az egyetemi oktatás kielégíti a versenyképes gazdaság igényeit.	60
Menedzsment oktatás	A menedzsmentoktatás kielégíti az üzleti közösség igényeit	61
Egyetemi oktatás index	A Times felsőoktatási egyetemi rangsora alapján számított országérték	41
Felsőoktatás teljesítménye	A lakosság 25–34 éves korosztályának azon százaléka, aki felsőoktatási fokozatot szerzett. 31,9%	49
Beérkező diákmobilitás	1000 lakosra jutó külföldi hallgatók száma 3,91	25
Kimenő diákmobilitás	1000 lakosra jutó hazai hallgatók száma, akik külföldön tanulnak 1,42	36

Forrás: HU\_WCY\_2024.pdf (widen.net) 22. oldal, Letöltve:2024, szeptember 15

### 18.3.3. A marketingkonceptió kiterjesztése a társadalmi problémák megoldására

A marketing XX. századi történetét bemutatva hangsúlyoztuk, hogy az érték alapú csere különböző hangsúlyokkal jelent meg, de a társadalmi felelősségvállalás mindig is végig kísérte a fejlődését. A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR), a zöld marketing címszavak mögött nem csupán kommunikációs fogást kell keresnünk, hanem egy tudományos diszciplína organikus fejlődésének (néha cikcakkos) útját is. Nagyon jól illusztrálja ezt az utat a marketing ma élő klasszikusának, Philip Kotlernek az életútja is. A chicagói közgazdasági iskola, majd a Harvard és az MIT doktori és posztdoktori programjának a neveltje az 1967-ben megjelent és azóta 16 kiadást megélt Marketingmenedzsment című könyvével (Kotler – Keller – Chernev 2021) szerzett világhírnevet és népszerűséget. E mögött azonban komoly szaktudományos munkásság húzódik meg.

Már az 1960-as, 70-es évek fordulóján szakított a marketing szűk, csak az üzleti tevékenységre kiterjedő filozófiájával. Bevezette a demarketing fogalmát, amely köznapin nyelven antimarketingnek, vagy a marketing hiányának is fordítható. Bátran hirdette, hogy az egészségre, vagy a környezetre káros termékek (alkohol, dohány) esetében a mar-

**Érték alapú csere**

**Társadalmi marketing**

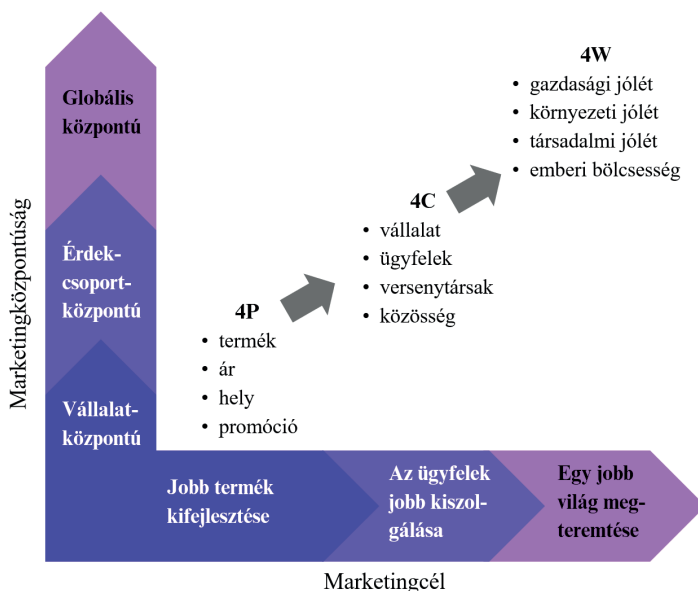


ketingszökökkel a fogyasztás ellen kell fellépni. A marketingkonceptió kiterjesztését és a marketing eszközrendszer társadalmi problémák megoldására való felhasználását hirdette, majd számos könyvében, társszerzőkkel, ennek megoldására is utat mutatott. A korábban említett felsőoktatási marketing könyv mellett (Kotler – Fox 1995), írt a marketing és a múzeumok, a marketing és a társadalmi (civil) szervezetek, a marketing és a nemzetek kapcsolatáról. Legújabb könyve a transzformatív marketing elvezet a digitalizáció, a mesterséges intelligencia világába (Kumar – Kotler 2024).

### A kapitalizmus jobbá tétele

Az elmúlt évtizedekben Kotlert is foglalkoztatta a kapitalizmus problémáinak megoldása, nevezetesen, hogy miként lehetne jobbá tenni a marketing eszközeivel is. Ennek érdekében írt könyvet (Kotler 2015), amelyben egy egészségesebb és fenntarthatóbb kapitalizmust vizionál. Globális Marketing Csúcsértekeztet sorozatot szervez a fejlődő világ kormányzati szervei számára, hogy miként tehetnék jobbá az országaikat ([https://globalmarketingsummit.org/ko\\_2024](https://globalmarketingsummit.org/ko_2024)). A marketingmix 4P koncepciójából kiindulva, Kotler a jelen korra értelmezi a marketing mix változását. 18.3. ábra)

18.3. ábra A marketing-mix változása a jelen korban Philip Kotler szerint



Forrás:<http://fixcapitalism.com/phil-kotler-on-the-relationship-between-marketing-and-capitalism/> (Letöltve: 2019. november 4.)

### Kotler új marketing mixe

Az angol elnevezések emlékeztetősebbé tétele érdekében a vízszintes (marketing célja) tengelyen a jobb terméktől (felsőoktatási szaktól) a vevő jobb kiszolgálásán (hallgatói igények kielégítésén) át vezet



az út a jobb világ megteremtéséig (amikor a felsőoktatás gazdasági és társadalmi jól-lét mellett szolgálja az emberiséget). A függőleges tengelyen pedig a marketing központúság különböző szintjei jelennek meg. A hagyományos vállalati központúságból az érintetti (stakeholder) központúságon át vezet az út a globális központúsághoz. Ez utóbbi a globalizáció jó arcát és nem a multinacionális vállalatok – gyakran kritizált – környezetszennyező, munkaerő kizsákmányoló magatartását jellemzi.

A 4P + 4C + 4W képlettel leírható marketing mix sorvezetőként szolgálhat a felelős egyetemi vezetők számára is. A zöld marketing, a környezetvédelem egyre több egyetem kommunikációjában jelenik meg. A Budapesti Corvinus Egyetem is élen jár ezen a területen és minden hónapban valamilyen új témával foglalkozik, amelyek gyakran világnapokhoz kapcsolódnak. Ha a víz világnapja van, akkor a kulcsos vízfelhasználást reklámozza, ha a mozgás világnapja van, akkor a kerékpáros munkába menetelt propagálja. Újabb viszont, a Gellért campus megnyitásával, a zöld épület került a kommunikáció középpontjába, különösen azután, hogy az épület különböző díjakat is megszerzett.

**Felelős  
egyetemi  
vezetők**

#### **AZ ÉV ZÖLD BERUHÁZÁSA LETT A CORVINUS ÚJ CAMPUSA**

„Az ország legjobb „zöld projektjeit díjazták a szeptember 4-i Sustainable World konferencián. A Green Cloud, a Dandelion Group és a Portfolio Csoport által létrehozott Green Awards keretében az Év zöld beruházása kategóriában a Corvinus Gellért Campus, az ország legfenntarthatóbbnak minősített felsőoktatási épülete nyert. A szakmai zsűri a Corvinus Gellért Campust választotta 2024 legzöldebb magyar beruházásának. A Budapesti Corvinus Egyetem idén februárban átadott épülete a magyar felsőoktatásban páratlan módon augusztus óta LEED Gold nemzetközi zöldépület-minősítéssel, illetve AA+ energiahatékonysági tanúsítvánnyal rendelkezik. A campusfejlesztési folyamatot az ingatlan tulajdonosa, az egyetemet fenntartó Maecenas Universitatis Corvini Alapítvány irányította.”

Forrás: 2024. szeptember 5. <https://www.uni-corvinus.hu/post/hir/az-ev-zold-beruhazasa-lett-a-corvinus-uj-campusa/> Letöltve: 2024. szeptember 10.

A kapitalizmus jobbítására irányuló törekvések a közgazdászok között is teret nyernek, miként azt a bevezetőben érzékeltettük. Miután a piac, mint szabályozó rendszer, olyan mértékben és olyan területen tud érvényesülni, mint amit a jogszabályok megengednek, ezért nagyon fontosok azok a kutatások, amelyek bemutatják, hogy a piac tervezett keretek között hogyan használható a kultúra, az egészségügy és az oktatás területén. Az egyik területen elért eredmények az un. mechanizmus kutatásokban (pl. egészségügy), a másik területen (pl. felsőoktatás) is jól hasznosíthatók.

**Szabályozott,  
de nem  
ön szabályozó  
piac**

## Piactervezés az egészségügyben

A Stanford Egyetem Nobel-díjas professzorának, Al Rothnak a kutatási témája a piactervezés. A mindennapi életben ő is szembesül az állampolgárok ellenérzésével, amikor az oktatásban, vagy az egészségügyben bizonyos problémák, hiányjelenségek megoldására a piac eszközeit javasolták bevetni. Több országban sikeres a vérplazma ellátás (Magyarországon is), mert a vérplazma donoroknak fizetnek. Ahol ez nem engedélyezett, ott általában importra szorúlnak. A vesedonorok esetében viszont a világon szinte mindenütt tiltják, hogy a vesedonorok pénzt fogadhassanak el, sőt még a költségeik megtérítését is korlátozzák. Etikai szempontból érthető a tartózkodás/viszolygás az emberi test áruba bocsátásával szemben, de társadalmi szinten előnyökkel járna a pénz ösztönző eszközként való alkalmazása, ha megfelelő piacellenőrzés társulna hozzá.

A felsőoktatásra is megfontolandó ötlet a közoktatásban Al Roth által javasolt felvételi rendszer, amely a szülők kereskedelmi (barter) tevékenységének engedélyezésével minden diák (fogyasztó) javát szolgálja, így hozzájárulna a társadalmi jól-lét fokozásához.

## Piactervezés az iskolai felvételinél

### MIÉRT FORDULT TUDOMÁNYOS ÉRDEKLŐDÉSE AZ UTÓBBI IDŐBEN A PIACTERVEZÉS ETIKAI KÉRDÉSEI FELÉ?

A.R.: Azért, mert a piactervezésnél egyre többször futunk bele etikai korlátokba. Például, amikor az iskolaválasztással kapcsolatos kutatásomon dolgoztam, és amerikai nagyvárosok iskolakörzeteit vizsgáltam, többször felmerült a kérdés, hogy szabad-e a prioritásokkal kereskedni. A legtöbb iskolakörzetben az volt a gyakorlat, hogy ha már van egy idősebb gyerek, aki az adott iskolába jár, akkor kiemelt prioritást élvezel, ha a kisebbet is ugyanabba az iskolába szeretnéd járatni. Valamiért az intézmények úgy érzik, hogy a testvérek és a szülők szempontjából is ez a legoptimálisabb megoldás. Néhány körzetben viszont lehetővé tették, hogy a szülők elcseréljék a prioritásaikat egymással más iskolákra. A kérdés csak az: bele szabad-e ilyen módon avatkozni az iskolaválasztásba? Néhány szülő úgy gondolta, hogy ez olyan, mintha a gyerekeiket cserélnék el, de szerencsére sikerült meggyőznünk őket, hogy mindössze a gyerekek számára legmegfelelőbb választásról van itt szó. Ez is egy jó példa szerintem arra, hogy az erkölcsi és etikai dilemmák sokszor hajlamosak félrevezetni bennünket.

Forrás: Miért válnak egyes tranzakciók visszataszítóvá – Interjú Al Roth Nobel-díjas közgazdással. Részlet. <https://www.uni-corvinus.hu/post/hir/miert-valnak-egy-es-tranzakciok-visszataszitova-interju-al-roth-nobel-dijas-kozgazdassal>, Letöltve 2024. szeptember 18.

## 18.4. Hivatkozások

- Bauer A. – Berács J. (2016). *Marketing*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Berács J. – Nagy G. (2012). Felsőoktatási intézmények export piaco-  
rientációja: elméleti modellalkotás és hipotézisek. in Hru-  
bos(szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony – A fel-  
sőoktatási intézmények misszióinak bővülése*. Budapest, Aula  
Kiadó. 180-199. oldal
- Berács József (2018). Vállalkozás és vállalkozói egyetemek – Tanulságok  
a Corvinus Egyetem reformjaiból, *Köz-Gazdaság*, 13(4), 39-53
- Berács J. (2022). Polányi hatása a marketingelméleti iskolákra. *Közgaz-  
dasági Szemle*, 69(12), pp. 1533-1554.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. Simon & Schuster.
- Chikán A. (2021). *Vállalatgazdaságtan*. Hatodik, bővített kiadás. Buda-  
pest, Akadémiai Kiadó.
- Chikán A. (2003). A kettős értékteremtés és a vállalat alapvető célja.  
*Vezetéstudomány*, 34(5), 10-12
- Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. New York, Harper-Col-  
lins Publishers,
- Fábrí Gy. (2010). Felsőoktatási rangsorok és az intézményi marketing-  
kommunikáció. in: Törőcsik – Kuráth (szerk.) (2010): *Egyetemi  
Marketing – Marketing a felsőoktatásban*. Pécs, Pécsi Tudo-  
mányegyetem. 233-250. oldal
- Gaebel, M. – Zhang, T. – Stoeber, H. (2024). *TRENDS 2024 – European  
higher education institutions in times of transition*. Brussels:  
European University Association. [https://www.eua.eu/publi-  
cations/reports/trends-2024.html](https://www.eua.eu/publications/reports/trends-2024.html)
- Gould, E. (2003). *The university in a corporate culture*. New Haven &  
London, Yale University Press.
- Hetesi E. – Veres Z. (2013). *Nonbusiness marketing*. Budapest, Akadé-  
miai Kiadó.
- Hrubos I. (szerk.). (2012) *Elefántcsonttoronyból világítótorony – A fel-  
sőoktatási intézmények misszióinak bővülése*. Budapest, Aula  
Kiadó.
- IMD World Competitiveness Yearbook 2024, Competitiveness Profile  
– Hungary. IMD World Competitiveness Center. HU\_  
WCY\_2024.pdf (widen.net) Letöltve: 2024. szeptember 15.
- Kenesei Zs. – Kolos K. (2014). *Szolgáltatásmarketing- és -menedzsment*.  
Budapest: Alinea Kiadó
- Konrád Gy. – Szelényi I. (1989). *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*.  
Budapest, Gondolat
- Kotler, P. – Fox, K. (1985/1995). *Strategic Marketing for Educational Ins-  
titutions*. Prentice Hall, NJ.

- Kotler, P. – Keller, K.L. – Chernev, A. (2021). *Marketing Management*. 16e. Pearson
- Kováts, G. (2015). New” Rankings on the Scene: The U21 Ranking of National Higher Education Systems and U-Multirank. In: A. Curaj – L. Matei – R. Pricopie – J. Salmi – P. Scott (szerk.), *The European Higher Education Area*. Springer International Publishing. p. 293–311. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_20)
- Maclaran, P. – Saren, M. – Stern, B. – Tadajevszki, M. (szerk.) (2010). *The Sage Handbook of Marketing Theory*, Sage
- Malhotra, N. (2000). *Marketingkutató*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 964 oldal
- Polányi K. (1997). *A nagy átalakulás – Korunk gazdasági és politikai gyökerei*. Budapest, Mészáros Gábor kiadása.
- Ries, A. – Trout, J. (1997). *Pozicionálás. Harc a vevők fejében elfoglalt helyért*. Budapest, Bagolyvár Könyvkiadó
- Ries, A. – Trout, J. (2007). *A marketing 22 vastörvénye*. Budapest, Bagolyvár Könyvkiadó
- Silk, A. J. (2006). *What Is Marketing?* Boston, Harvard Business School Press
- Skidelsky, R. (2018). *Keynes – A mester visszatér*. Budapest, Pallas Athéné Books
- Törőcsik M. – Kuráth G. (szerk.) (2010) *Egyetemi Marketing – Marketing a felsőoktatásban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- További ajánlott olvasmányok
- Bauer A. – Berács J. – Kenesei Zs. (2014). *Marketing alapismeretek*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kotler, P (2015). *Confronting Capitalism. Real solutions for a troubled economic system*. HarperCollins Focus
- Kumar, V. – Kotler, P. (2024). *Transformative Marketing – Combining New Age Technologies and Human Insights*. Palgrave Executive Essentials