

VERSENYKÉPESSÉG ÉS FELSOÓKTATÁS

Verseny – értékelés – rangsorok | 541 | HRUBOS ILDIKÓ

Tömegoktatás, elitoktatás és a minőség | 550 | BALÁZS ERVIN

Felsőoktatási versenyképesség és stratégia | 555 | BARAKONYI KÁROLY

A verseny formái,
szereplői és érdekeltjei | 567 | TÖRÖK ÁDÁM,
NAGY ANDREA MAGDA

A felsőoktatás szerepe a nemzeti versenyképességben | 583 | CHIKÁN ATTILA

Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát? | 590 | FÁBRI GYÖRGY

Egyetemi rangsorok
versus hallgatói preferenciák | 600 | TELCS ANDRÁS,
KOSZTYÁN ZSOLT TIBOR

Lehetőségek és döntések | 616 | CSUKA GYÖNGYI, BANÁSZ ZSUZSANNA

23

2014
TÉL

EDUCATIO®

INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK

HUSZONHARMADIK ÉVFOLYAM NEGYEDIK SZÁM | 2014 / TÉL | MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

Alapító főszerkesztő: KOZMA TAMÁS

Főszerkesztő: FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E szám tanulmányait szerkesztette:
HRUBOS ILDIKÓ, TELCS ANDRÁS

Lektorálta: KLINGHAMMER ISTVÁN,
HRUBOS ILDIKÓ, TELCS ANDRÁS

Szerkesztőbizottság:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (VALÓSÁG),
CSÁKÓ MIHÁLY (ELNÖK), FEHÉRVÁRI ANIKÓ (KUTATÁS
KÖZBEN), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ,
KOZMA TAMÁS, LUKÁCS PÉTER, NAGY PÉTER TIBOR,
POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR
(SZEMLE), VEROSZTA ZSUZSANNA (VALÓSÁG)

Szerkesztőség és kiadói hivatal:
1143 Budapest, Szobránc utca 6-8.
Telefon, fax: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT,
ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON, ÖTVEN
NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI
ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.

LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN
A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZ-
NAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT, ILLETVE
KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ
EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN.
AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO®

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES FOCUSED ON EDUCATION

Editor in Chief: ANIKÓ FEHÉRVÁRI

The journal is published four times a year (600 pages).
Postal address: H-1143 Budapest, Szobránc utca 6-8, Hungary
Annual subscription: \$ 300 on surface delivery or \$ 450 by air
(or the equivalent in another currency), to any address.
Orders may be placed to our postal address or directly
through our website: <http://www.edu-online.hu>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

AZ EDUCATIO FOLYÓIRAT MEGJELENÉSÉT A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA TÁMOGATJA.
A TANULMÁNYOK BIBLIOGRÁFIAI ADATAI A MAGYAR TUDOMÁNYOS MŰVEK TÁRÁBAN RÖGZÍTÉSRE KERÜLNEK.

© OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, 2014.

MINDEN JOG FENNTARTVA.

ISSN 1216-3384

FELELŐS KIADÓ: AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET FŐIGAZGATÓJA
TIPOGRÁFIA:

NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS, NYOMDAI MUNKÁK: WOW STÚDIÓ KFT.

E szám tanulmányainak szerzői

KLINGHAMMER ISTVÁN – prof. emeritus, ELTE | **HRUBOS ILDIKÓ** – prof. emerita, BCE | **BALÁZS ERVIN** – kutató professzor, MTA ATK | **BARAKONYI KÁROLY** – prof. emeritus, PTE | **KOSZTYÁN ZSOLT TIBOR** – egyetemi docens, PE | **TELCS ANDRÁS** – egyetemi tanár, PE, BME | **TÖRÖK ÁDÁM** – akadémikus, egyetemi tanár, PE, BME, MTA-PE REGIONÁLIS INNOVÁCIÓS ÉS FEJLŐDÉSTANI HÁLÓZATI KUTATÓCSOPORT | **CHIKÁN ATTILA** – akadémikus, egyetemi tanár, BCE | **NAGY ANDREA MAGDA** – tudományos segédmunkatárs, MTA-PE REGIONÁLIS INNOVÁCIÓS ÉS FEJLŐDÉSTANI HÁLÓZATI KUTATÓCSOPORT | **FÁBRI GYÖRGY** – egyetemi docens, ELTE | **CSUKA GYÖNGYI** – egyetemi adjunktus, PE | **BANÁSZ ZSUZSANNA** – tudományos segédmunkatárs, MTA-PE REGIONÁLIS INNOVÁCIÓS ÉS FEJLŐDÉSTANI HÁLÓZATI KUTATÓCSOPORT | **GALÁNTAI LÁSZLÓ** – PhD hallgató, PTE | **NISTOR LAURA** – SAPIENTIA – ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEM, KOLOZSVÁR, ROMÁNIA | **SÓLYOM ANDREA** – SAPIENTIA – ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEM, KOLOZSVÁR, ROMÁNIA | **KERESZTES ÉVA RÉKA** – tanársegéd, BGF | **BALOGH ERZSÉBET** – PhD hallgató, DE | **DOBOS ÁGOTA** – igazgató, BCE IOK | **HORVÁTH LÁSZLÓ** – PhD-hallgató, ELTE PPK | **RIGÓ-DITZENDY ORSOLYA** – PhD-hallgató, BCE | **SZOLÁR ÉVA** – PhD, DE

(a tartalommutató folytatása)

632 | VALÓSÁG

Interjú Kontler Lászlóval, a Közép-európai Egyetem (CEU) társadalomtudományokért, bölcsészettudományokért és magyar ügyekért felelős rektorhelyettesével
Interjú Droppa Judit textilművész, egyetemi tanárral

643 | KUTATÁS KÖZBEN

A tőke örök-sége - reflexiók Pierre Bourdieu tőkeelméletére - (GALÁNTAI LÁSZLÓ)
Erdélyi magyar középiskolások környezettudatossága. Előzetes, kvalitatív adatok (NISTOR LAURA, SÓLYOM ANDREA)
A gazdaságinformatikus képzés magyarországi versenyképessége (KERESZTES ÉVA RÉKA)
Felsőoktatási szociális képzések a képzési és kimeneti követelmények tükrében (BALOGH ERZSÉBET)

676 | SZEMLE

Egyete mi rangsorok bűvölet ében és szorításában (DOBOS ÁGOTA)
„Öt perces esszék” a felsőoktatás nemzetköziesedéséről (HORVÁTH LÁSZLÓ)
Primus inter pares – világszínvonalú egyetemek a tudásalapú társadalomban (RIGÓ-DITZENDY ORSOLYA)
A rangsor-sokk és a kutatóegyetemek (SZOLÁR ÉVA)

689 | ÖSSZEFOGLALÓ / ABSTRACT

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio® minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok felhasználási joga négy évre a folyóirat kiadójáé. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások, a lap arculatához való igazítás, valamint a cím módosításának jogát a szerkesztőség fenntartja.

Az elektronikusan beküldött tanulmányokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg 35 ezer karaktert. Külön kérjük mellékelni a kézirat egy-két bekezdésnyi angol és magyar kivonatát, a kulcsszavakat, a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné önmagát), valamint azt az elektronikus címet, ahová a kefelevonatot kéri). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákat nem közlünk), grafikon esetén az alapadatokat is kérjük. A hivatkozásokat és lábjegyzeteket a lap tipográfiájának megfelelően szerkesztjük.

A kefelevonaton a szerző javításait három munkanapon belül kérjük e-mailen visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elfogadni. Jelentősebb változtatásokra nincs már mód.

Verseny – értékelés – rangsorok

Jelen tanulmány szerzője arra vállalkozik, hogy rámutat olyan, még kevésbé ismert jelenségre és újabb fejleményre, amelyek – meglátása szerint – az Educatio folyóirat tematikus számának egy lehetséges értelmezési keretét adhatják.

Az új paradigma

Rendkívüli kihívással kell napjainkban a társadalomkutatóknak szembenéznüik. Meg kell kísérelnüik egy bámulatos gyorsasággal kibontakozó jelenség megértését, ami – minden jel és eddigi kutatás szerint – teljes paradigmaváltást igényel. A hosszú távban való gondolkodás, az „egészet” átfogó szemlélet és a jelenség komplexitásának elfogadása alapvető feltétel. Ugyanakkor az igen gyors technikai, gazdasági és társadalmi változások, és sokszor súlyos következményeik, a válságok, azonnali reagálást is szükségessé tesznek. A globalizációról van szó, amely a társadalmi formáció valamennyi elemét érintő, sokdimenziós, sokszereplős folyamat (Palánkai, 2014).

Fő jellemzői közé tartozik a verseny és az együttműködés sokféle formájának elterjedése, a technika, a gazdaság és a társadalmi alrendszerek korábban ismertnél jóval bonyolultabb kapcsolatrendszere, és a kölcsönös függőség. Az informatikai forradalom talaján természetessé válik a tér és az idő dimenziójának új értelmezése, mivel a folyamatok a világ több színterén, egyszerre, egy időben és egymással összefonódva zajlanak. Messze több információ áramlik az emberekhez, mint amennyit képesek feldolgozni, ugyanakkor lehetővé válik a fejlődő térségek elszigetelődésének oldódása (Jensen, 2014).

A felsőoktatás pozíciója

A gyors és gyökeres változások a felsőoktatást is közvetlenül érintik. A felsőoktatás a 20. század második felében átélté történetének talán legnagyobb átalakulását, a létszámxpansziót, a tömegessé válást, és végigjárta az intézményrendszer ennek megfelelő átalakításának küzdelmes útját. A „beteljesülés öröme” azonban nem tartott sokáig. 2010-re a fejlett országokban a felsőoktatásba belépők aránya a releváns korcsoportban már meghaladta az 50%-ot (ami a tömegesség szakaszának felső határa), ezzel megkezdődött az a szakasz, amit a szakirodalom az általánossá válásba való átmenet szakaszának nevez. Ez olyan fordulópont, amelynek következményeit még nem is tudjuk átlátni. Az ilyen méretű felsőoktatás nem tartható fenn a tömegesség szakaszában már megismert, megszokott módon. Miközben

az expanzió a fejlett országokban nem áll meg, a feltörekvő országok látványos gyorsasággal építik ki, fejlesztik a felsőoktatásukat, és néhány fejlődő országban is programok indulnak a felsőoktatásba való belépés növelésére. Kibontakozott a networkök bonyolult nemzeti és nemzetközi rendszere a felsőoktatási intézmények között, a felsőoktatási intézmények és a gazdasági szereplők, valamint a civil társadalom között, jellemzővé vált a hallgatók és a tanárok nemzetközi mobilitása.

Mint a cunami, tört be a tömeges nyitott online kurzusok jelensége (Massive Open Online Courses – MOOCs) a felsőoktatásba, 2012-ben az Egyesült Államokban, majd 2013-ban már Európában is, amit a globalizáció emblematisztikus jelenségének tekinthetünk. E jelenség kapcsán egyrészt már a hagyományos felsőoktatás létének megkérdőjeleződéséről is lehet szó, másrészt lehetőségről és megoldásról, hogy azok is hozzájussanak a tanuláshoz, akik eddig a felsőoktatásból kimaradtak, mert a világ szegényebb régióiban élnek. Az előrejelzések szerint nem fog ugyan teljesen eltűnni a hagyományos felsőoktatás, mivel a kormányzatok mindenütt (még a szegényebb országokban is) törekedni fognak néhány csúcsegyetem fenntartására, kiépítésére, viszont a tömegegyetemek egy részének sorsa bizonytalanra válhat, és a fejlődő országokban már ki sem építik azokat az eddig ismert formában, a tömegoktatás útja az online oktatás lesz (Setényi, 2013)(Gaebel, 2014) (Hrubos, 2014).¹

A rangsorkészítés

A 2000-es évek elejétől színre lépő nagy nemzetközi rangsorok megtervezői jól látták előre a jövőt (miközben még nem is sejtették a MOOCs – nemsokára bekövetkező – drámai térnyerését). Törekvéseik középpontjában kezdettől fogva a világszínvonalú (elit, csúcs, kutató) egyetemek álltak és állnak. Igen nagy a tét. Belátható időn belül a kormányzatok mindenáron fenn fognak tartani néhány ilyen egyetemet, mert a gazdasági versenyképesség erősítésében nagy jelentőséget tulajdonítanak nekik, továbbá a tudományos versenyképesség érdekében, illetve presztízsmegfontolásból is.

Ezzel magyarázható, hogy miközben a rangsorok alapján a csúcsegyetemeknek tekintett intézmények mindössze 5%-át teszik ki az összes egyetemnek, mégis igen nagy szakmai, politikai és társadalmi érdeklődés kíséri az eredmények alakulását. A nemzeti rangsorok kisebb nemzetközi figyelmet élveznek, mivel elsősorban csak egy-egy ország lakói számára adnak releváns információkat. Pedig nem szabad lebecsülni nemzetközi hatásukat sem. A külföldiek is tájékozódhatnak a nemzeti rangsorok alapján, hiszen azok, akik – helyzetüket reálisan szemlélve – nem kifejezetten csúcsegyetemre vágnak bejutni, de külföldi tanulmányokat terveznek, jellemzően először célországot választanak, és csak utána konkrét intézményt (Hrubos, 2006; Gallup, 2009).

Tisztázatlan értékek

A felsőoktatással kapcsolatos elvárások, értékek jelentős és gyors változásokon mentek át az elmúlt fél évszázadban. Az értékek pedig általában nagy stabilitást mutatnak, ezért a gyors környezeti változások során egymásra torlódhatnak. A fejlett országok felsőoktatásában ma

¹ Az expanzió és a MOOCs témájával részletesen foglalkozik az *Educatio* 2014/2. száma, és benne a szerző hivatkozott tanulmánya.

egyszerre élnek az ún. 1968-as eszmék (demokratizálás, egyenlőségeszmény), az 1980-as évektől az elsősorban gazdasági értelemben vett hatékonysági elv, az 1990-es évtizedtől a kétségbeesett aggodás a minőség értékeiért, és a 2000-es évek új társadalmi szerződésre váró, a társadalom szolgálatát előtérbe helyező értékek. De egymásra torlódás még egy rövidebb időszakon belül is tapasztalható. Jó példa erre a mindössze 15 éves Bologna-reform, amelynek első szakaszát az „akadémiai sodrás” jellemezte, majd a második szakaszban hirtelen a „hasznossági sodrás” került előtérbe.

A rangsorkészítést övező viták hátterében jelentős mértékben a tisztázatlan értékek, az értékek hierarchiája körüli konszenzus hiánya azonosítható (ez elmondható a felsőoktatás egészéről folyó vitákról is). A vizsgálati dimenziók és indikátorok megválasztása, az indikátorok súlyozása ugyan módszertani kérdésként merül fel, miközben e döntések mindig értékeket jelenítenek meg.

Az értékek esetenként nagyon mélyen, az alapvető egyetemi modellekben gyökereznek. Két francia kutató, Philippe Vidal és Ghislaine Filliatreu, a közelmúltban arra vállalkozott, hogy összehasonlítsa a három legismertebb nemzetközi rangsor (rendszer) eredményeit, és szellemes grafikus módszerrel vizuálisan érzékelhetővé tegye azokat. Az országok (régiónok) négy csoportjából indultak ki, amelyekben az eredeti nagy egyetemi modellek – történeti sorrendben a brit, a humboldti, a napóleoni és az amerikai – hatása máig érvényesül. Az összehasonlítás kvantitatív módon is alátámasztotta a témával foglalkozók körében jól ismert vélekedéseket, feltételezéseket. A szerzők ezúttal egy eddig kevésbé tárgyalt összefüggést emelnek ki. Az ARWU-hoz² képest a THE³ és a QS⁴ rangsor alulbecsli a kutatási kiválóságot, ezzel praktikusán az amerikai és a kontinentális európai egyetemeket, és felülbecsli az Egyesült Királyság egyetemeit. A THE és a QS rangsorolás specifikuma az intézményi reputáció „survey” eredményeinek beépítése, ami a tradíciótisztelő brit egyetemi modell értékeinek hatása, és ez a tény okozza a fő eltérést (Vidal és Filliatreu, 2014).

A rangsorok versenye

A rangsorokról, rangsorkészítésről szóló szakmai viták mellett a tömegkommunikációban is nagy teret kap a téma. A publikációkban megnyilvánul a rangsorok közötti kemény verseny („a rangsorok rangsora”). Mi dönti el, hogy melyek lesznek a vezető rangsorok?

Az ARWU 2014. augusztusi hírlevele új aspektusból közelíti meg a kérdést, és egyszerű, de hatásos megoldással válaszolja meg. Közli, hogy egyes kormányzatok a külföldi tanulmányok finanszírozására kiírt pályázatoknál meghatározzák, hogy mely egyetemek esetében lehet felhasználni az ösztöndíjat. Az elgondolás ésszerű: így biztosítható, hogy az ösztöndíj nagy eséllyel jól hasznosul. A hallgatók magas presztízsű diplomával, kiválóan felkészítve térnek haza. Három konkrét példát is felhoz. Oroszországban a feltétel az, hogy a fő nemzetközi rangsorok (ARWU, THE, QS) első 200 helyén álljon a befogadó egyetem. Chilében az ARWU és a THE első 150 helye a határ. Törökország doktori programokra küldi így ki a fiatalokat, lazábban fogalmazva meg a feltételt: az ARWU, THE, QS rangsorokban jó helyezést elért egyetemek jöhetnek számításba (ARWU Press Release 2014). A kormányok döntéséből nyilvánvaló, hogy mely rangsorok állnak a rangsor-toplista élén... A három

² Academic Ranking of World Universities (Sanghai ranking)

³ Times Higher Education Rankings

⁴ Quacquarelli Symonds World University Rankings

nagy rangsor között ma már abban folyik verseny, hogy ki tudja tevékenységét új, és az érdekeltek számára releváns területekre kiterjeszteni.

Az ARWU az intézményi rangsorok mellett a tudományterület, illetve a tudomány szerinti rangsorokkal állt elő, engedve a versenytársak által gerjesztett nyomásnak. Legfrissebb kezdeményezése arra utal, hogy kitart eredeti filozófiája – az akadémiai értékek, a kutatási kiválóság preferálása – mellett, mi több, tovább mélyíti ezt az érdeklődését. 2014-ben létrehozták a GROUP Platformot (Global Research University Profiles), amely a tervek szerint 1200 kutatóegyetemet tervez befogadni. Az első körben 520 egyetem válaszolt a felhívásra (lényegében a 2013-as rangsor első 500-as csoportjából). A csatlakozó, magukat kutatóegyetemnek valló intézmények vállalják, hogy évente adatot szolgáltatnak intézményük teljesítményéről, így biztosítva, hogy folyamatosan rendelkezésre álljon a friss adatbázis, jóval szélesebb körű indikátorokkal, mint a már ismert klasszikus ARWU rangsor esetében (*Academic Ranking of World Universities* 2014).

A THE 2014-ben kiadott egy Ázsia-kötetet, az 50 évesnél „fiatalabb” egyetemek top 100-as listáját tartalmazó kötetet, a mérnöki és a műszaki tudományok szerinti listát, és – a brit hagyományokat követve – egy reputációs rangsort (THE World University Rankings 2014).

Látványos a QS gyors térhódítása. A karok és tanulmányi területek szerinti listák mellett már elkészült az Ázsia, a Latin-Amerika és a BRICS rangsor, valamint a „Top 50 Under 50” lista (QS University Rankings (2014)). Ezeken kívül létrehozták az oktatás területén működő vezetők platformjait olyan régiók, földrészek vonatkozásában, amelyek eddig kevésbé álltak a nemzetközi felsőoktatási verseny előterében (QS APPLE – Asia Pacific Professional Leaders in Education, QS MAPLE – Middle East and North Africa Professional Leaders in Education) (QS Asia 2014).

Figyelemre méltó, hogy mind a THE, mind a QS kiterjeszti figyelmét az 50 évesnél fiatalabb felsőoktatási intézményekre. Ezzel „kiküszöböli” a komoly múlttal, akár több évszázados ismertséggel rendelkező, és ezért a toplistákon mindig elől álló egyetemeket, és azokra fókuszál, akik nagy erőfeszítéseket tettek, tesznek, hogy teljesítményükkel helytálljanak. Valószínűsíthető, hogy ezen egyetemi körre az érdekeltek és az érintettek igen széles köre kíváncsi.

Európa saját útja

Az európai egyetemi világ kezdettől fogva gyanakodva fogadta a nemzetközi rangsorokat. Ebben a régióban ugyanis az egyetemi, majd a felsőoktatási rendszer az ún. integrált modell szerint épült ki, ami azt jelenti, hogy az azonos jogi státuszú intézmények teljesítménye, értéke elvileg nem különbözhet egymástól. Szemben az angolszász térségekkel, ahol nem létezett központi kormányzati irányítás, és ún. diverzifikált rendszer jött létre, ezért természetes módon elfogadták a sokféleséget, a teljesítmény, presztízs szerinti hierarchiát. Az Európai Egyetemi Szövetség figyelemmel kísérte és kíséri a nemzetközi rangsorokat, ki is adott egy kötetet, amely jó áttekintést ad a világban létező több mint negyven rangsorolásról (*Rauhvargers*, 2013).

Nem egyszerűen arról van szó, hogy Európa, amely már a középkorban, majd a 19. században a világ számára mintaadó, igen eredményes egyetemi modelleket alkotott, nehezen fogadja el, hogy a rangsorok élén alig szerepelnek egyébként híres-nevesnek számító egyetemei. Ez alapvető kérdéseket, a felsőoktatás társadalmi küldetését érintő ügy. Az Európai

Egyetemi Szövetség és az Európai Bizottság is szerepet vállalt abban a munkában, amely az egyetemek – a 21. században érvényesülő – misszióinak végiggondolását kezdte meg. Itt fogalmazódott meg, hogy a jól ismert két misszió – az oktatás és a kutatás – mellett el kell fogadni a harmadik misszió létét. Ez pedig a társadalom közvetlen szolgálata, ami sokféle formában valósul meg (az adott környezet, a régió igényeinek kielégítése, kapcsolat az üzleti világgal, a helyi gazdaságot szolgáló oktatási programok indítása, tudástranszfer, innováció, kulturális központ szerep, a környezetvédelemben való sokoldalú részvétel, szociális szolgálat, önkéntes munka stb.). Az intézmények sokfélesége ebben az értelemben bontakozhat ki igazán, és ez a sokféleség ma már kifejezetten támogatott értékke vált Európában. Ha pedig az intézményi rangsorok a teljesítményt kívánják mérni, akkor ezeket a teljesítményeket is figyelembe kellene venni.

Ha elfogadjuk az intézmények sokféleségét a különböző missziók vállalása tekintetében (amely missziók között aligha lehet hierarchiát felállítani), el kell vetni a kifejezetten hierarchikus szemléleten alapuló ma ismert rangsorkészítést, vagy legalábbis nem szabad egyedüli megoldásként kezelni (Hrubos, 2010).

Az Európai Bizottság, az Európai Egyetemi Szövetség támogatta azt a projektet, amely egy európai rangsor-modell megalkotását célozta meg. Többdimenziós szemléletű, globális ambíciókat vállaló rendszerről van szó, amely kifejezetten nem hierarchikus, hanem horizontális szemléletű. A dimenziók között természetesen helyet kapnak az ún. harmadik misszió elemei is. Az eredményeket az egyes szempontok, dimenziók szerint teszik közzé, és mindig az azonos jellegű intézményekre vonatkozóan, olyan módon, hogy nem lehet egyetlen skálán összegezni azokat, tehát nem lehet intézményi rangsort készíteni. Az első eredményeket és a továbblépésre vonatkozó terveket 2014 májusában tették közzé (*U-Multirank*, 2014). A nagy kérdés az, hogy Európán kívüli földrészek egyetemei körében mekkora érdeklődést tud majd kelteni a rendszer, továbbá, hogy sikerül-e megoldást találni a finanszírozására. Elvi kérdés ugyanis, hogy a kommercializálódást el akarják kerülni.

A rangsorkészítés minősítése

A sokféle rangsor megjelenése kiváltotta mind a felhasználók, mind a rangsorkészítők részéről azt az igényt, hogy el kellene kerülni a devalválódást, a módszerek korrektségére vonatkozó gyanakvást, tehát valamilyen formában szisztematikusan ügyelni kell a minőségre. A téma iránt felelősséget érző felsőoktatási szakértők 2002-ben létrehoztak egy csoportot (International Ranking Expert Group – IREG), amely nemzetközi tanácskozások sora után 2009-ben intézményesült, megalakult az IREG Observatory (on Academic Ranking and Excellence). Megalkották a rangsorkészítésre vonatkozó egyezményes szabályokat, remélve, hogy ezzel bizonyos alapvető minőségi követelmények betartására felhívják a figyelmet (IREG Observatory, 2014).

A következő lépés az volt, hogy létrehoztak egy auditáló szolgáltatást. A rangsorok erre vállalkozó készítői kérelmet nyújthatnak be, hogy független szakértők értékeljék rangsorkészítő rendszerüket (előre közzétett szempontok alapján). Az auditálás eredménye pozitív vélekedés esetében egy oklevél lesz, amely azt igazolja, hogy az IREG-szakértők elfogadták a rendszerüket, továbbá azt, hogy közzé is teszik az állásfoglalást. (Az elutasítottak listáját nem teszik közzé.) A szakmai presztízs és az üzleti pozíció szempontjából nyilván nagy jelentősége lehet annak, ha egy rangsor-vállalkozás elnyeri ezt a legmagasabb elfogadást (IREG-Ranking Audit, 2014).

Az első eredményhirdetésre 2013-ban került sor, a QS, valamint a lengyel Perspektywy Foundation nemzeti rangsora kapta meg az elfogadást, 2014-ben pedig az U-Multirank (*Perspektywy*, 2013).

A feltehetően szakmapolitikai elemektől nem mentes első döntésben fel lehet fedezni azt az üzenetet, hogy az IREG nagy jelentőséget tulajdonít a nemzeti rangsoroknak, és nagy jövőt jósol nekik. Ezek a rangsorok sok hasznos információt szolgáltathatnak a felsőoktatás érintettjeinek. Fontos, hogy általában minden intézményre kiterjednek az adott országban (az intézmények versenyében mindenki részt vesz), és az eredmények is megnyugtatóbban értelmezhetők az azonos jogi, társadalmi, gazdasági kontextusban. Most dolgoznak a világ rangsorleltárának összeállításán (*IREG Inventory*, 2014).

Az IREG vállalkozása mindenképpen hasznos, mert ráirányítja a figyelmet a rangsorkészítés minőségére, nemzetközi fórumot ad a különböző rangsorok áttekintésére, a higgadt vitákra. Nyilvánvaló, hogy működésének hatása jó esetben is csak hosszabb távon tud érvényesülni.

Szakmai szempontból máris kiemelkedő szerepet játszik azzal, hogy rendszeresen szervez konferenciákat, amelyeken a felsőoktatás általánosabb kérdései napirendre kerülnek. Témaválasztásuk mindig telitalálat, az éppen aktuális és fontos problémákat járják körül, és a világ kiemelkedő szakembereit, felsőoktatási „guruit” nyerek meg előadónak.

2014-ben az IREG-7 konferencia a foglalkoztathatóság problémájára fókuszált (*IREG-7 Conference*, 2014). Híres, nagy cégek vezetői és kutatók is szerepeltek az előadók között. A kétnapos együttgondolkodás után se jutottak sokra, még magának a fogalomnak a definiálásában sem, ahogyan abban sem, hogyan lehetne ezt a dimenziót is beépíteni a rangsorkészítésbe. A diplomások karrierje felől közelítve a kérdést, bizonyos tanulság már kibontakozott. A diplomások karrierjének alakulása összetett okokkal magyarázható (és a jelenség értelmezése is bonyolult feladat). A pályakövetéses vizsgálatokból végül az derül ki, hogy a felsőoktatási intézmény hatása tekintetében hosszabb távon a legerősebb befolyásoló faktor annak a felsőoktatási intézménynek a presztízse, ahol a fokozatukat megszerezték (a szaknak, a fokozat jellegének alig van hatása) (*Teichler*, 2009; 2013).

A magas presztízssű, „toplistás” egyetemekre bejutó hallgatók társadalmi összetétele, felkészültsége, motivációja már eleve biztosítja nemcsak a tanulmányi eredményességet, hanem a sikeres karriert is. Így mégis elérkeztünk a rangsorokhoz...

A gazdasági versenyképesség és a felsőoktatás teljesítményének összekapcsolása

A Magyar Tudományos Akadémia Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya 2014. május 14-én tudományos ülést rendezett *A felsőoktatási intézmények versenyképessége idehaza és a világban* címmel. Az ülés Magyarországon először vállalkozott arra, hogy a címben jelzett témában egymással szorosan összefüggő, de tudományos alapossággal általában csak külön-külön vizsgált kérdéseket járjon körül, és rámutasson a kölcsönös egymásra hatásra. Egy-egy ország gazdasági versenyképessége, a felsőoktatás versenyképessége, illetve a gazdasági versenyképesség és a felsőoktatás teljesítményének kapcsolata állt a középpontban, a társadalomba való beágyazottságot mint alapvető szemléletet követve. Az ülés átfogó üzenete volt ez, amely az ott elhangzottak egésze által bontakozott ki.

Az *Educatio* folyóirat örömmel fogadta a felkérést az MTA IX. Osztályától, hogy tematikus számban adja közre a konferencia-előadások alapján készült tanulmányokat, azt

remélve, hogy ezúton az a bizonyos átfogó üzenet az érdeklődők szélesebb köréhez is eljut. Jelen számunkban tehát ezt találja meg az olvasó. A tanulmányok sorrendje nem az ülés programjában feltüntetett sorrendet követi, hanem azt a logikát, amely – szándékunk szerint – az „üzenet” kibontakozását segítheti.

Balázs Ervin *Tömegoktatás, elitoktatás és a minőség* című tanulmánya megadja az alaphangot: a kötet mindvégig a felsőoktatásról szól, és olyan mondanivalója van, amely közvetlenül vagy áttételesen hozzájárul a magyar felsőoktatás jelenlegi problémáinak megértéséhez és kezeléséhez. Röviden összefoglalja a legfontosabb vitapontokat, nyilvánvaló anomáliákat, és felsorolja a konkrét teendőket. Mint a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság elnöke értelemszerűen végig a minőség ügyét állítja a középpontba, ami a felsőoktatás tömegessé válása óta máig mindenütt megoldatlan kérdés.

Három tanulmány a gazdasági megközelítést jeleníti meg.

Barakonyi Károly *Felsőoktatási versenyképesség és stratégia* című tanulmányában jelentős teret szentel az alapfogalmak tisztázásának, ami nélkülözhetetlen a szakmai, a szakma-politikai és társadalmi diskurzushoz (továbbá jól szolgálhatja az egyetemi oktatást). A témát nemzetközi összefüggésbe helyezi (EU, OECD), de eljut a hazai felsőoktatási intézmények stratégiaalkotásáig, a felsőoktatási intézmények versenyképességét befolyásoló legfontosabb tényezőkig. Ez a logikusan egymásra épülő és igen nagy ívű megközelítés adja a fő tanulságot.

Török Ádám és Nagy Andrea Magda tanulmánya már összeköti a gazdasági megközelítést a kifejezetten felsőoktatási vonatkozásokkal és az intézményi rangsorokkal (a tanulmány címe: *A verseny formái, szereplői és érdekeltjei a felsőoktatási piacon*). A felsőoktatási versenyt többszereplős játszmaként írják le, amely szemlélet közelebb visz az intézményi rangsorok bámulatos karrierjének, illetve korlátainak megértéséhez. Összehasonlítják a vezető nemzetközi rangsorok eredményeit, majd pedig empirikus megközelítésben keresnek választ egy alapkérdésre: milyen kapcsolat mutatható ki a felsőoktatási rangsor és a versenyképességi rangsor között (európai országokban).

Chikán Attila tanulmánya a felsőoktatás eredményessége és a gazdasági versenyképesség kapcsolatának értelmezésére és vizsgálatára fogalmaz meg egy lehetséges gondolkodási keretet *A felsőoktatás szerepe a nemzeti versenyképességben* címmel. Rámutat arra, hogy el kell kerülni a kétségtelenül létező összefüggés leegyszerűsített interpretálását, a parciális mutatók (akár a rangsorok) túlértékelését. A felsőoktatás rendkívül komplex társadalmi alrendszer, amelynek teljesítményét és hatását csakis ennek megfelelő megközelítésben érdemes vizsgálni.

Fábrí György már kifejezetten a rangsorokkal foglalkozik, a velük kapcsolatos fő kifogásokat, elméleti és módszertani vitákat járja körül. Tanulmánya címe provokatív, de az alapkérdést teszi fel: *Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát?* Elsősorban a nagyhírű és nagy hatású nemzetközi rangsorok tekintetében foglalkozik a lehetséges hatásokkal, abból a szempontból, hogy azok milyen szerepet játszanak az akadémiai értékek megőrzésében vagy háttérbe szorításában, illetve hogyan érintik a felsőoktatási aréna különböző aktorait.

A rangsorkészítés egyik kulcskérdése a megfelelő indikátorok megválasztása, az indikátorok súlyozása és a felhasznált adatok minősége. Telcs András és Kosztyán Zsolt Tibor *Egyetemi rangsorok versus hallgatói preferenciák* című tanulmányukban olyan megoldást választottak, amely éppen egyszerűségével védi ki az indikátorokban rejlő csapdá-

kat. A hazai felvételi adatbázisból kiindulva a hallgatói jelentkezések alapján vizsgálták a preferenciasorrendeket, az intézményválasztásra ható tényezőket.

A hallgatói preferenciákat természetesen közvetlenül is lehet mérni, mégpedig a hallgatók megkérdezése alapján. Csuka Gyöngyi és Banász Zsuzsa ezt az utat választotta (*Lehetőségek és döntések – a felsőoktatási intézményválasztási szempontok változása*). Ez esetben az intézményválasztási szempontokat, valamint a szempontok közötti kapcsolatot vizsgálták. Egy magyarországi felsőoktatási intézményben végzett kísérletükben a rangsorok ismertségére és döntésben játszott szerepére is rákérdeztek.

IRODALOM

ARWU (2014) Press Release <http://www.shanghairanking.com/newsletter.jsp?param=3XyasTceZwfmmp0qPTOSUZSFnLZcLJxXMGtPkNgDZSPHtg>

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES

(2014) GROUP Platform <http://www.shanghairanking.com/grup/index.html>

GAEBEL, M. (2014): Massive Open Online Courses. An update of EUAs first paper 2013

EUA Occasional Papers. European University Association

<http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>

GALLUP INSTITUTE (2009): Survey among students in higher education institutions, in The EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. special Target survey Flash Eurobarometer Series 260.

HRUBOS, I. (2010): Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokfélségének és teljesítményének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely* 4. 15-24. Letöltés: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2010_4/Femu_2010_4_15-24.pdf

HRUBOS, I. (2006): A 21. század egyeteme. *Educatio*, 4. szám 665-683. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=63

HRUBOS, I. (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, 2. 205-215.

REG INVENTORY OF NATIONAL RANKINGS (2014): http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=171

IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence 2014. <http://www.ireg-observatory.org/>

IREG-7 Conference (2014) Employability and Academic Rankings. 14-15 May, London http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=281&Itemid=216

IREG-Ranking Audit (2014) Purpose, Criteria and Procedure http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=110&Itemid=101

JENSEN, J. (2014): *Globalizáció és új kormányzás*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet. Mundus Novas Könyvek, Budapest.

PALÁNKAI, T. (2014): *Előszó*. Jody Jensen: *Globalizáció és új kormányzás*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet. Mundus Novas Könyvek, Budapest.

Perspectywy and QS rankings get IREG approval (2013): http://www.perspectywy.org/index.php?option=com_content&task=view&id=117

Perspectywy Education Foundation (2014): http://www.perspectywy.org/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=34

QS University Rankings (2014): <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

QS Asia (2014): <http://www.qs-asia.com/main/>

Report on joint EUA-Regio/JRC Smart Specialisation Platform expert workshop (2014) The role of universities in Smart Specialisation Strategies <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>

RAUHVARGERS, A. (2013): *Global university rankings and their impact*. *EUA Studies*.

Report on Rankings II. <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>

SETÉNYI, J. (2013): A nyitott tanulás térnyerése a felsőoktatásban. *Educatio*, 3. 377-391.

TEICHLER, U. (2009): *Higher Education and the World of Work*. Sense Publishers, Rotterdam, Taipei.

TEICHLER, U. (2013): Future Scenarios of Higher Education. In: Berács, J., Hubos, I. és Temesi, J. (szerk): *Túlélési forgatókönyvek*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapesti Corvinus Egyetem. 35-52.

THE World University Ranking (2014): <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/#>

U-Multirank (2014) Readymade rankings <http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home§ion=>

VIDAL, PH. – FILLIATREU, GH. (2014): *Graphical Comparison of World University Rankings. Higher Education Evaluation and Development* 8:1 (June) 1-14. DOI:10.6197/HEED.2014.081.01

Who Stacks Up? QS World University Rankings: by Subject 2014. British Council http://www.topuniversities.com/sites/qs.topuni/files/QS_WUR_by_Subject_2014_Supplement.pdf

Az internetes hivatkozásoknál az utolsó letöltés: 2014. október 10.

Tömegoktatás, elitoktatás és a minőség

Nemes az a szándék, amely az Alaptörvénybe illesztette azt a jogot, hogy minden állampolgárt megillet a tudáshoz való hozzáférés. Ezzel azonban élni, és nem visszaélni kell. Ellentétben a közbeszédben elterjedt hiedelmekkel, a tény az, hogy minél magasabb képzettségű valaki, annál nagyobb esélye van képességeinek és képzettségének megfelelő munkahelyet találnia. Az oktatásban, és különösképp a felsőoktatásban ehhez azonban mindkét fél együttes akarata és hozzáállása szükséges. Alapvető feltétel, hogy az oktatást minden szinten a lehető legmagasabb minőségben biztosítsuk, legyen az alapképzés, mesterképzés vagy doktorképzés. Ehhez azonban egy alaposan átgondolt és a felsőoktatásban minden érdekelt fél által megvitatott, konszenzuson alapuló stratégia kidolgozása elengedhetetlenül szükséges. Voltak korábbi kezdeményezések, mint a felsőoktatási pólusok kialakítása, vagy az intézmények egymástól való korrekt elkülönítésének alapjaira építő elképzelés, de egyik se jutott el a teljes megvitatásig. A legutóbbi, 2014-es kezdeményezés ígéretes indítása érthetően megakadt a közelgő áprilisi választások miatt, hiszen nem szabad megkockáztatni, hogy a felsőoktatás átalakítása kampánytémává silányodjon. Jobb egy kiérlelt középtávú stratégia, mint egy gyorsan összeállított, ellentmondásokkal terhelt program megvalósításának elindítása, ami biztos kudarchoz vezet. A felsőoktatás nem a múlté, hanem a jövőé szól.

Az alábbiakban a magyar felsőoktatás néhány kulcsfontosságú kérdését emelem ki a címben jelzett megközelítésben.

A Bologna-reformból adódó kérdések

A Bologna-reform gyors és nem megfelelő átgondolással történt bevezetésével létrejött rendszer mindenképp korrekcióra szorul, melynek első jelei megnyilvánultak a pedagógusképzés elmúlt évi átalakításában. A reform megfontolatlan bevezetésének egyik negatív hozadéka az is, hogy a költséges alapképzést a magyar egyetemekre hagyjuk, miközben a nyugat-európai vagy amerikai egyetemek, sőt ma már a délkelet-ázsiai egyetemek is, kedvező ösztöndíj-rendszereikkel könnyen elcsábítják a legkiválóbb hallgatóinkat mester- vagy doktorképzésre. Sok területen mind a mai napig nem készültek el a megfelelő hármas tagozódású tananyagok, jegyzetek. Általános, és a hallgatók által jogosan kifogásolt gyakorlat az, hogy a mesterképzésben ugyanazt az előadást hallgathatják, amit már az alapképzésbe

bezsűfolt tananyagban megkaptak, s rossz esetben a doktori iskolába felvett hallgató harmadszor is találkozhat ugyanazzal az ismeretanyaggal. Kisebb egyetemek doktori iskoláiba még az ösztöndíjas helyekre sem találnak kellő számú érdeklődőt. Sajnálatos tapasztalati tény továbbá, hogy sokan azért jelentkeznek a doktori képzésre, mert szakterületük nem piacképes, a mesterdiplomával nem tudnak elhelyezkedni, és átmeneti menekülésként választják a doktori képzést. Megfigyelhető tendencia, hogy egy alapszak elvégzése után inkább egy másik alapszakot választanak a hallgatók, mintsem a továbblépést mesterszakra. Ez a mesterszakot végzettek jelentős csökkenését eredményezi, mely előrevetíti, hogy egyre kevesebb PhD képzésre jelentkező hallgatónk lesz. Az is jogos kritika a felsőoktatási intézményekkel szemben, hogy a „fejkvóta” miatt mindenkit, még „írni és olvasni sem tudókat” is felvesznek, ami jelentős színvonalcsökkenéshez vezet. Hiszen az intézmények érdeke a minél nagyobb létszám, mert mindegy, hogy a fenntartó vagy a hallgató fizet. Megfontolandó lenne az emelt szintű érettségi megkövetelése az egyetemi felvétélhez. Rá kell mutatnunk arra is, hogy a felsőoktatás finanszírozásának átalakítása alapvető feltétele a több tekintetben nemzetközileg is elismert felsőoktatásunk színvonalának biztosításához. Közismert, hogy a felsőoktatás egyszerre forráshiányos és pazarló. Egy magyar professzor havi illetménye nyugat-európai kollegájához képest annak negyede, míg az Európai Unióhoz nemrég velünk együtt csatlakozó cseh egyetemi tanárok havi illetménye megközelíti a nyugat-európai illetmény mintegy hatvan százalékát. Ha az egyetemi oktatók illetményét megfelelően rendeznénk, nem kényszerülnének átoktatásokra, hogy mindennapjaikat megfelelő szinten tudják fenntartani.

Nem az egyébként kiváló Bologna-rendszerrel vannak problémák, hanem a bevezetésével nálunk kialakult anomáliákkal. Míg a tudományegyetemeken az európai és angolszász példák alapján jól történt bevezetésük, addig elsősorban a versenyszférához kapcsolódó gyakorlatorientált képzések félresiklottak. Ennek egyik szembevetendő példája, hogy a korábbi ötéves agrárképzés Bologna-rendszerű átalakítása során minden egyes szakirányhoz alapképzést rendeltek, majd ugyanarra mester- és doktorképzést. Ennek a következő káros eredményei lettek:

- ♦ A korábbi százfős létszámok helyett különböző címen alakult alapképzések (egy-egy képzés alacsony hallgatói létszámmal, néhol csak öt-tíz fővel) hatalmas óraterhelést generáltak a felsőoktatási intézményekben.
- ♦ Ahol minden alapszakon indított tárgy összevonásra került, ott nem valósulhatott meg az egyes területekhez rendelhető speciális tananyag.
- ♦ Az eredeti ötéves tananyag három és fél évbe való zsúfolása eredményeképp a hallgatók nem tudták a megadott rövidebb intervallumban elvégezni azokat.
- ♦ Nem készültek el a különböző képzésekhez illeszkedő tananyagok, sok esetben csak a régi jegyzetek minimális korszerűsítésű utánnyomása történt meg.
- ♦ Az alapképzések esetében a főiskolák egy része még fel sem tudott készülni egy egyetemi keretben lévő alapszak minőségi oktatására, melynek eredményeképp, bár azonos oklevelet adnak ki, a mögöttük lévő átadott tudásanyag jelentősen különbözik.
- ♦ Az eredeti felsőfokú technikumi és főiskolai gyakorlatorientált képzés kiszorulásának hiátusa miatt a piac nem tud mit kezdeni a „félkész” végzett hallgatókkal. Mindezek a felsőoktatás minőségére negatívan hatottak. A korrekció mindenképp indokolt, s ott, ahol lehetőség van, a duális képzésre is törekedni kell (műszaki, agrár).

Milyen szintű napjaink felsőoktatása?

A bevezető mondatokban említett tudás megszerzéséhez alapvetően szükséges mindkét fél pozitív hozzáállása. A hallgatók képességét általában jól jellemzi a Gauss-görbe. Napjainkban e görbe alsó harmada a felsőoktatásban bent lévő, de számos ok miatt ilyen szintű képzésre alkalmatlan hallgatókat foglalja magában, majd a görbe csúcs alatti területe a hallgatók tömegét, míg a pluszban lévő leszálló ágban lévő húsz-harminc százalék az elit hallgatókat jelenti. A görbe alsó harmadában elhelyezkedő diákok alkalmatlanságának oka evidens: a létszám jelentős emelkedése, a görbének a gyenge képzettségűek felé való eltolódása okozza. Az alkalmatlan hallgatók bent tartása a felsőoktatásban hátrányos, mert azok esetleges oklevele megfelelő tudásháttér hiánya miatt csak „papír” marad, elégedetlenséget okozva mind a végzett hallgatóknak, mind pedig a felvevő piacnak, a társadalomnak. Nem is beszélve arról, hogy az oktatóknak milyen többlet óraterhelést okoz felzárkóztatásuk egy-két éve, elvonva az alapvető feladataiktól azt az értékes időt, amit a tömegoktatásban „nota bene” az elitképzésre fordíthatnának. Micsoda pazarlás egy nemzetközileg elismert professzor ilyen irányú kizsákmányolása. A felsőoktatás megcsúfolása, hogy a hallgatók már csütörtök délután kivonulnak az órákról, mivel megy a vonatuk, ami annyit jelent, hogy a felsőoktatás szinte csak három napra koncentrálódik.

A hallgatói képviselő torzulása

Mindenképp átalakítandó a Hallgatói Önkormányzatok feladatainak és szerepének törvényi szintű szabályozása. A hallgatók érdekképviselője, ahogy az más országokban is megfigalmazódott és követett modell, csak a szociális ügyekre, valamint az oktatás minőségével foglalkozó kérdésekre terjed ki. A jelenlegi helyzet tarthatatlan, hiszen a túlsúlyban lévő részvétel a szenátusban, illetve egyetemi döntéshozó szervezetekben olyan kérdésekben is meghatározó, melyekben nem szabadna szavazati joggal élniük. Ki ne kedvezne a vezetőválasztáskor jelentős szavazati joggal rendelkezőknek, hiszen akkor is kampány van. Az elmúlt évtized sajnálatos tapasztalata, hogy számos hallgatói önkormányzat fő feladatának a rendezvényszervezést tekinti, és joggal kifogásolt, hogy 8-10 éves tanulói jogviszony jellemzi az önkormányzatok vezetőit, fűszerezve olyan ösztöndíjak egymásnak való adományozásával, mely többszörösen meghaladja egy-egy adjunktus fizetését is.

Az érdemi teljesítményt értékelő oktatói életpálya hiánya

A felsőoktatásban jelenlévő oktatók is – hasonlóan a hallgatókhoz – a Gauss-görbével jellemezhetők. Az úgynevezett alsó harminc százalék kényszerből marad a tanszékeken, hiszen a versenyszférában nem elegendő a felkészültségük, alkalmazásuk kényszerszülte, hiszen meg kell oldani a hatalmas óraterhelést, és ennek következtében nincs idejük saját maguk továbbképzésére, kutatómunka végzésére. (Ez utóbbi minden oktatóra egyformán hátrányos.) Elengedhetetlen egy felsőoktatási életpályamodell kidolgozása, melyet egyébként a Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete is javasol. A Bologna-rendszer anomáliája eredményezte – nem utolsósorban a hibás politikai döntés – a főiskolák és az egyetemek összemosását, a főiskolai tanár és az egyetemi tanár közti különbség nivellálását. Teljesen nyilvánvaló, hogy más minőségi követelményeket kell elvárni egy főiskolai tanártól és egy egyetemi tanártól, valamint maguktól az intézményektől. A főiskolai tanár legyen kiváló a gyakorlati, a piacot, a

gazdaságot irányító életre nevelésre, míg az egyetemi tanár az alapkutatásokra építő kutatók, fejlesztőmérnökök, orvosok és a felsőoktatás oktatói gárdájának utánpótlására koncentrálasson. A két kategória nem csereszabatos, bár vannak kiváló egyetemi tanárok, akiknek kvalitása alkalmas egy gyakorlatorientált képzésre, és ugyanez fordítva is igaz. Szigorúan betartandó az egy oktató – egy intézmény elv megkövetelése. Ne legyenek intercity – vagy mostanra már jobban elterjedt formában – internet-professzorok. Ha nincs személyes kapcsolat az oktató és a hallgató között, akkor nem lesznek kiváló egyetemi, főiskolai műhelyek. Hiszen ehhez az kell, hogy a felsőoktatás két oldala, a hallgatók és az oktatók együttműködve követeljék meg, hogy a legmagasabb szintű képzésben csak a legjobbak vegyenek részt. Ne történhessen meg az, hogy egyes intézmények fantom-professzorokkal csábítsák a hallgatókat, olyan nagy nevekkal, akik alig tartózkodnak az adott intézményben, s idejük nem engedi meg, hogy akár két-három órát is tartsanak szemeszterenként. A hallgatók szinte naponta szembesülnek azzal is, hogy nem a nagyhírű professzor adja le a neve alatt szereplő órát, hanem egy kezdő tanársegéd vagy PhD hallgató. Találkozhatnak azzal is, hogy olyan emeritus professzorok a törzstagjai egy-egy doktori iskolának, akik már évek óta csak egy-egy nyugdíjas találkozóra néznek be volt intézményeikbe. Nem említve azt a morbid tényt, hogy doktori iskolák honlapjain évekkel ezelőtt elhunyt tanárok szerepelnek...

Az aggasztó demográfiai helyzet mint adottság

Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a napjaink súlyos demográfiai problémái következtében a jövőben egyre kevesebb felsőoktatási életkorú fiatal lesz, s nem tűnik megoldásnak a külföldi hallgató toborzása sem felsőoktatásunk piacosítása keretében. Ez egyelőre csak egy-két speciális területen fog részleges megoldást hozni, de számos területen továbbra is súlyos gondok lesznek. A felsőoktatás jelenlegi befogadó kapacitása általában nem kihasznált, feleslegesen épült presztízsbetűhűzés nyűgét szenvedti az üresen álló épületekkel. De találunk olyan eseteket is, amikor több hallgató kezd el egyetemi tanulmányait, mint az adott egyetem legnagyobb befogadó kapacitású előadóterme. A felsőoktatásra szánt állami támogatás szétaprózása mind a minőség ellen való lépés. Az életképtelen és főleg minőség szempontjából kifogásolható főiskolák átszervezése elengedhetetlen. Súlyos és feleltelen pazarlás, hogy számos azonos alapszakot egymástól harminc kilométerre lévő intézményekben indítanak el, így kis létszámokkal, jelentős óraterheléssel végzik el feladataikat, egyébként eltérő színvonalon, ahelyett hogy megosztanák azokat. Mecsi József, a Pannon Egyetem tanára a KSH adatai alapján rámutatott arra, hogy a '90-es években a műszaki tudományokat 4200-an kezdték el, és ebből 3800-an végeztek, míg tíz évvel később már 9600 hallgató kezdte el a műszaki tanulmányokat, és ugyancsak 3800 hallgató végzett (Mecsi József: Kérdések a felsőoktatás szervezési és szabályozási témáiban. Mérnökújság, megjelenés alatt). Ez a két adat arra mutat rá, hogy közel kétszer annyi hallgató van a műszaki felsőoktatásban, mint ahányan képesek azt elvégezni, és rámutat arra is, hogy megmaradt a diplomának a megfelelő színvonala. Hasonló a helyzet azonban szinte minden más szakterületen.

Az intézményi rangsorokról

Napjaink divatos kommunikációs stratégiájában nagy szerepet kapnak az egyetemi-felsőoktatási rangsorok, de azokat megfelelő fenntartással kell fogadnunk. Sok esetben manipulatívak, és nem megfelelő elemzésekre, statisztikai adatokra épülnek. Szempontjaik esetleges

hiányosságai következtében olyan intézményeket is előkelő helyre sorolnak, melyeknél a teljesítmény tényleges valóságtartalma mást mutat. A világban ismert rangsorokat nézve megállapítható, hogy szembetűnő a piac uralma, hiszen a nagy egyetemeknek a rangsorban elért előkelő helye biztosítja a nagy tandíjat fizető hallgatók számát. Ezért ezen intézmények nagy szeretettel támogatják az elsősorban erre orientáló rangsorokat. Ide illik a MAB korábbi, és a közelmúltban elhunyt elnökének, Michelberger Pál professzornak találó hasonlata a madarokról. A madaraktól elvárjuk, hogy jól repüljenek, ússzanak és fussanak. A sas kiválóan repül, de nem tud futni és úszni, a strucc kiválóan fut, de nem tud úszni és repülni, a pingvin kiválóan úszik, de nem tud repülni és totyog. Ezzel szemben a liba kicsit tud úszni, futni és repülni, de egyikben sem kiváló. Magam részéről kívánok a felsőoktatásnak és az intézményeknek sasokat, struccokat és pingvineket, de libákat nem.

Mit kíván a minőségorientált magyar felsőoktatás?

Végül foglaljuk össze – klasszikus 12 pontban – a feltett kérdésre adott választ.

1. Középtávú felsőoktatási stratégia kidolgozását az oktatásban szerepet játszó felekkel történő egyeztetéssel.
2. Az „European Standard of Guidelines” minőségbiztosítási feltételeinek maradéktalan teljesíthetőségét.
3. A Bologna-rendszer átgondolatlanul gyors bevezetésének köszönhető anomáliák felszámolását.
4. A felsőoktatási intézmények, egyetemek, főiskolák, közösségi főiskolák kategóriáinak pontos elkülönítését, feladataik és az oktatói követelmények különbözőségeinek meghatározását.
5. Felsőoktatási életpályamodell kidolgozását.
6. A felsőoktatási oktatói kar utánpótlásának biztosítását.
7. A felsőoktatásba lépő hallgatókról emelt szintű érettségi megkövetelését.
8. Átlátható, kiszámítható és megfelelő mértékű finanszírozást.
9. Az oktatók bérezésének jelentős közelítését az európai normákhoz.
10. Az egy oktató – egy intézmény szigorú megkövetelését.
11. A Hallgatói Önkormányzatok és a Doktoranduszok Országos Szövetsége feladatainak átgondolását, az intézmények életében betöltött szerepük pontosítását.
12. A határon túli magyar nyelvű felsőoktatás oktatói gárdájának erősítését is szolgáló „sabbatical” rendszer bevezetését.

Felsőoktatási versenyképesség és stratégia

Ezt a fogalmat – versenyképesség – lépten-nyomon használjuk, de ma valójában nem tudjuk megítélni, milyen is felsőoktatásunk versenyképessége. A kérdéskört a fogalmak tisztázatlansága, az alapkérdések megválaszolásának elmulasztása, a rendszer-szemléletű problémakezelés hiánya jellemzi. A Bologna-rendszer szerinti átalakítás során elmaradt a felsőoktatás versenyképességének vizsgálata, pozícióelemzése, az elérendő, mérhető célok világos megfogalmazása, a követendő stratégiák kidolgozása, az alrendszerek összehangolása – a problémakezelésre nem jellemző a *stratégiai szemlélet*. Ezen hiányosságok miatt a dokumentumokban csak különféle akciók ötletszerű (lobbik által vezérelt) felsorolása jelent meg. Ha nem mondjuk meg, mit értünk versenyképességen, a versenyképességet milyen tényezők befolyásolják, honnan indulunk, és mit akarunk elérni, ha nincs számon kérhető cél és program, ha nincs megvalósítást vezérlő stratégia, akkor az akcióktól maguktól sokat nem várhatunk. A tanulmány kísérletet tesz a versenyképesség fogalmának a tisztázására, a felsőoktatás területére történő adaptálására, a tudás piac feltételrendszerében a versenyképességet meghatározó kérdések megfogalmazására.

A hazánk fejlődését támogató egyes fejlesztési programok nagy teret szentelnek a versenyképesség kérdésének, ugyanakkor olyan alapvető kérdésekre hiányzik a világos válasz, mint pl.

- Mit is jelent a versenyképesség a felsőoktatásban?
- Kivel is versenyzünk?
- Milyen pozícióból indulunk, és hová szeretnénk eljutni?
- Milyen tudáspiaci szegmensben szeretnénk sikeresek lenni?
- Milyen képességek szükségesek a sikerhez?
- Hogyan lehet ezeket kifejleszteni, megszerezni? stb.

Ha ezekre a kérdésekre nincs egyértelmű válasz, akkor a *versenyképesség emlegetése csak üres jelszó marad*. A versenyképesség javítása, stratégiai célként való kitűzése és folyamatos figyelése fontosabb, mint az aktuális felsőoktatási operatív jellemzők megtervezése és figyelése. Kiindulásként szükségesnek látjuk megvizsgálni a nemzetek versenyképességének értékelésére kidolgozott rendszert, majd az ott használt fogalmakból, modellekből megkísérelünk következtetéseket levonni a felsőoktatás versenyképességének tudatosabb kezelését illetően.

Mi értünk versenyképességen?

a) Általános megközelítés

A magyar nyelv értelmező szótára szerint a versenyképesség olyan kiváló képességek, lehetőségek megléte, amelyek alapján a versenyben a győzelem, a siker reményében vehetünk részt. Már ebből a köznap meghatározásból is érzékelhető, hogy egyrészt vetélkedésről, versenyről van szó, másrészt a versenyben való sikeres helytálláshoz meg kell keresni azokat a képességeket, amelyekre alapozva felépíthetjük versenystratégiánkat. Mindemellett fel kell kutatni azokat a környezeti lehetőségeket és területeket, amelyeken esélyünk nyíllhat a sikerre. Metaforával élve: miután kiválasztottuk a sportágat, amelyben (a siker reményében) versenyezni szeretnénk, számba vettük a versenyben való helytálláshoz szükséges képességeket. Ezután egy stratégia kidolgozása szükséges, amely az erőforrásokat megfelelőenallokálja, lehetővé teszi a képességek kifejlesztését, felkészít a versenyre, majd elvezet a sikerhez, a győzelemhez.

b) Nemzetek versenyképessége

A nemzetek versenyképessége talán a legjobban kifejtett kérdéskör, bár itt sem találunk egységes, mindenki által elfogadott meghatározást. A probléma Adam Smith óta foglalkoztatja a közgazdászokat: *mitől függ a nemzetek gazdagsága, jóléte?* A legáltalánosabb megközelítésben azt mondhatjuk, hogy a versenyképesség a nemzetgazdaságok azon képessége, hogy bizonyos javakat, szolgáltatásokat másoknál kedvezőbb feltételekkel képesek előállítani. Meg kell tudni határozni, hogy a versenyképesség révén milyen célt kívánunk elérni, ehhez milyen konkrét képességek megléte szükséges.

A történelem során a nemzetek versenyképességét meghatározó tényezők köre jelentősen megváltozott, de minden korban megjelenik a versenyképességre való törekvés. Későbbi korokban a fontos befolyásoló tényezők között szerepel a specializáció, a munkamegosztás, a termelőtörkébe való beruházás, az infrastruktúra. Újabban olyan tényezőkbé való befektetés is napirendre került, mint az oktatás és képzés, a technológiai haladás, a makrogazdasági stabilitás, a jó kormányzás, a jogállamiság, a transzparencia, a jól működő intézményrendszer stb.

c) A Világgaazdasági Fórum versenyképesség modellje

Napjainkra elmondhatjuk, hogy a világ mindinkább nemzetközi szervezetek hálózatából áll, és a globalizáció hatására a nemzetek versenye is más jelleget ölt. A versenyképességet meghatározó tényezők, a kulcskompetenciák köre is megváltozott. A gyorsan változó világ (emelkedő energia- és élelmiszerárak, az elhúzódozó pénzügyi krízis, a lassuló növekedés) új feltételeket teremt a verseny számára – a versenyképesség kérdése a jövőben még fontosabb lesz.

A nemzetek versenyképességének értékelésére több rendszer is született – ezek közül az 1979 óta létező *World Economic Forum* modelljét tekintjük át. Ez a modell áthallásai révén mintául szolgálhat egy felsőoktatási versenyképességi modellhez. Ebben a modellben a nemzetek szintjén mért versenyképességet végső soron az fejezi ki, mennyire képes a nemzet fenntartható növekedésre, mennyiben képes hozzájárulni polgárainak hosszabb távú prosperálásához. Benchmarking eljárással kísérli meg meghatározni a versenyképesség előtt álló akadályok azonosítását és mérését, segíteni kívánja az elhárításukra szolgáló stratégiák kialakítását. Az utóbbi években a nemzeti versenyképesség mérésére a *Global Competitiveness Indexet* használják, amely a problémakör makro- és mikrogazdasági alapjait ragadja meg (Sala-I-Martin 2008).

E meghatározásból kiindulva a Világgazdasági Fórum modellje 12 alapvető fontosságú tényezőt határoz meg, amelyek a versenyképesség pilléreinek tekinthetők, és amelyek nem zárják ki kölcsönösen egymást. A pilléreket három csoportba vonták össze, úgymint alapkövetelmények (*basic requirements*), hatékonyságfokozó tényezők (*efficiency enhancers*),¹ innovációt segítő tényezők (*innovation and sophistication factors*).

A modell alkotói meghatározták, hogy az egyes pillérek milyen tényezőket foglalnak magukba.

- Az első csoportba (*basic requirements*) olyan tényezők tartoznak, amelyek minimálisan szükségesek ahhoz, hogy egyáltalán a versenyben elinduljunk (egy sport-metaforával élve: az olimpiai selejtező szint teljesítése). Ilyenek: az intézményrendszer, az infrastruktúra, a makrogazdasági stabilitás, az egészségügy és az alapfokú oktatás.
- A második csoport tényezői (*efficiency enhancers*) egy tisztes helytálláshoz segíthetnek hozzá (pontszerzés az olimpián, vagy legalább egy országos csúcs). Ilyenek: a felsőoktatás és képzés, a termékek piacképessége, a munkaerő-hatékonyság, a pénzügyi rendszer összetettsége, a technológiai fogékonyság, a piac mérete.
- A harmadik csoportba tartozó tényezők (*innovation és sophistication factors*) már reményt adnak kiemelkedő versenyteljesítmény elérésére (olimpiai dobogós helyezés, Európa- vagy világcsúcs). Ilyenek: az üzleti élet összetettsége és cizelláltsága, innováció.

A felsorolásból is érzékelhető, hogy a felsőoktatás önmagában is, közvetlenül, de közvetetten is (más pillérekre – a technológiai fogadóképességre, az innovációra, az üzleti és pénzügyi szféra fejlettségére, az egészségügyre stb. – gyakorolt hatása révén) igen fontos szerepet tölt be a nemzetek versenyképességének kialakításában. A felsőoktatás versenyképessége tehát nem önmagában fontos kérdés, hanem egyben a nemzet versenyképessége javításának is meghatározó tényezője.

A modell alkalmazásán az indexek alapján az országok nemzetgazdaságát öt csoportba sorolták be: a három alapszempontba (Factor, Efficiency és Innovation driven), továbbá közöttük definiáltak egy-egy átmeneti kategóriát is. Magyarország fejlettsége alapján az „Efficiency driven” és az „Innovation driven” csoport közötti átmeneti sávban helyezkedik el.

Amikor a felsőoktatási rendszerek versenyképességét és benne a hazai felsőoktatás versenyképességét szeretnénk megvizsgálni, egy hasonló struktúrájú értékelő, indexáló rendszerre lenne szükség, természetesen más – a felsőoktatás versenyképességét jobban kifejező – tényezőkkel feltöltve.

d) Az európai felsőoktatás versenyképessége

Az európai felsőoktatás elvesztette azt a vonzerejét, azt a vezető pozícióját, ami a II. világháború előtt még jellemezte. A múlt század első felében az európai vezető egyetemek vonzereje egyértelműen erős volt, a világ számos országából a külföldön tanulni óhajtó hallgatók nagy számban áramlottak ide. Ez egyrészt a fizető hallgatók révén az egyetemek számára bevételi többletet realizált, másrészt azonban – és talán ez a fontosabb – azt is jelentette, hogy az európai felsőoktatás képes volt számos Európán kívüli országból is idevonzani a tehetségeket.

¹ Az effectivity és az efficiency szavaknak nincs pontos magyar megfelelője. Az *efficiency* a hatékonyság szóval közelíthető („jól csinálni a dolgokat”: jól végrehajtani az adott feladatot, de maga a feladat lehet akár helytelenül megválasztott is), míg az *effectivity*-nek a hatásosság lehet a megfelelője („jó dolgokat csinálni” – azaz jól választani meg a feladatot).

A II. világháború után azonban a helyzet megváltozott: az európai felsőoktatás, az európai egyetemek jó része elvesztette versenyképességét. A háború óriási pusztítást okozott az infrastruktúrában, a kiváló tudósok nagyszámban menekültek Európából a fasizmus elől Amerikába (részben politikai, részben származási okokból), vagy pedig áldozatul estek a terrornak. A háborúból az USA nemcsak katonai, hanem gazdasági és tudományos vonatkozásban is győztesen került ki. Egyetemei megerősödtek, vonzerejük és versenyképességük megnőtt. Képesek voltak az USA-ba vonzani a harmadik világból, de Európából is a kiemelkedő tehetségű hallgatókat, fiatal tudósokat. Mindezek eredményeként a fizető hallgatók piacán is a legnagyobb részesedést érték el, de – mint azt a Nobel-díjasok statisztikája is mutatja – az innováció terén is átvették a vezető szerepet. A tudományos kutatás, az innováció súlypontja ma Észak-Amerikában található: Európának ezzel a kihívással kell szembenéznie.

Az EU versenyképessége szempontjából mind az innovációs vezető szerep megszerzése, mind a munkaerő-mobilitás biztosítása meghatározó jelentőségű. Mindezek elérését célozza a *Bologna-reform*, ezen belül az Európai Felsőoktatási Térség, valamint az Európai Kutatási Térség létrehozása. Mindebből az is következik, hogy a magyar felsőoktatásnak is ezt a folyamatot kellene szolgálnia: a Bologna-folyamat feltételrendszerén belül szükséges a sikeres működés körülményeit létrehozni. A Bologna-célkitűzések, peremfeltételek és követelmények szem előtt tartásával kellene ebben a térségben versenyezni.

A felsőoktatási versenyképesség dokumentumainkban

Tudatában van-e a magyar felsőoktatás annak, hogy itt egy tudáspiari versenyről van szó, felsőoktatásunk nem önálló szigetként, hanem versenyszituációban kell, hogy működjék? A felsőoktatásunk működését meghatározó dokumentumok áttekintése arról győz meg bennünket, hogy sajnos nem. Ha pedig a versenyről sem veszünk tudomást, akkor a versenyképesség fogalma sem értelmezhető, annak tudatos javítása sem következhet be – következőképpen felsőoktatásunk sikerre nem számíthat.

a) Az 1993. évi felsőoktatási törvény és módosítása

A rendszerváltás utáni első jelentős dokumentum, az 1993. évi felsőoktatási törvény fő feladatának az Alkotmányban garantált *emberi jogok* biztosítását, az *Egyetemek Magna Chartájának* elveivel való összhang megteremtését, a felsőoktatásnak a társadalmi és nemzeti életforma feltételeinek javításához való hozzájárulását tekintette. Mindezek tiszteletre méltó, nemes elvek, a rendszerváltás idején érvényesítésük elengedhetetlen volt, de azt is látjuk, hogy a tudáspiari viszonyok tudatosítása, a *versenyképesség kezelése a törvényalkotók látókörén kívül esett*. A felsőoktatási reform akkori kidolgozói számos elv és megoldás tekintetében a háború előtti hazai felsőoktatást tekintették mintának, amely másfajta egyetemfelfogást, másfajta felsőoktatási célokat jelentett, mint az akkor már kibontakozó nyugati egyetemfelfogás. Az 1993. évi felsőoktatási törvény a kialakuló tudáspiaccal, az abból adódó követelményekkel nem foglalkozott. Ezen a megközelítésen a törvény 1996. évi módosítása sem lépett túl.

b) 1998: Középtávú stratégiai terv

Egy stratégiai dokumentumtól joggal elvárható a tudáspiari környezet elemzése, felsőoktatásunk pozicionálása, a felsőoktatás célrendszerének megjelenítése, a célok eléréséhez

vezető út kijelölése, a sikert biztosító tényezők meghatározása, befolyásolása és alakítása. Az 1998. évben napvilágot látott a kormány *Középtávú stratégiai terve*. Ez a dokumentum azonban az előbbi követelményeknek nem felelt meg. Nem határozott meg világos, mérhető és számon kérhető célokat a felsőoktatás egészére (milyen pozíciót foglalna el a magyar felsőoktatás pl. Európa felsőoktatásában, vagy a magyar társadalomban). Nem vázolta fel konkrétan a kiindulási és az elérendő pozíciót, hanem a rendszer egészéből kiemelve néhány – amúgy a versenyképesség szempontjából fontos – tényező javítását jelölte meg célként, és nem a rendszer egészével foglalkozott.

Maga a „középtávú stratégia” szóhasználat is értelmetlen. A versenyt, a versenytársakat, a versenyképességet, a pozicionálást a dokumentum meg sem említi, holott a stratégia a versenytársakkal való küzdelemben elérendő sikerről, a sikert garantáló tényezőkről (is) szólna. Az elvárt eredmények megfogalmazása sem haladja meg a hajdani Szabad Nép május elsejei számában megjelentetett jelszavak színvonalát.

A Bologna-dokumentumok aláírása (az Európai Felsőoktatási Térséghez /EFT/ való csatlakozás 1999-ben), de legalább az Európai Unióba való belépés már eddig is megkövetelte volna egy *felsőoktatási stratégia kidolgozását*: ennek hiányában belépésünk az EFT-be, az EU-ba felkészületlennek és felelőtlennek minősíthető!

c) A 2005. évi felsőoktatási törvény

A tudáspiac, a verseny, a versenyképesség szempontjából már jobban sikerült a 2005. évi felsőoktatási törvény, mivel a célok között már megjelenik az EU csatlakozásból származtatott követelmény. Szó esik a felsőoktatásnak az ország nemzetközi versenyképességét erősítő feladatáról, de magának a felsőoktatás versenyképessége javításának igénye is megjelenik. A célok megfogalmazásán túl azonban a törvény a továbbiakban nemigen szentel figyelmet a célok megvalósításának, a felsőoktatás versenyképességének.

d) Egyéb jogszabályok, irányelvek, programok

Számos jogszabály, kormányzati dokumentum foglalkozik tudománypolitikai kérdésekkel, innovációval, melyek kapcsán a versenyképesség fogalma megkerülhetetlen. Arra voltunk kíváncsiak, hogy ezekben a dokumentumokban megjelenik-e a felsőoktatás versenyképessége mint fogalom, és annak javítása mint meghatározott feladat. Azt kellett megállapítani, hogy ezekből a dokumentumokból többnyire hiányzik a magyar felsőoktatás versenyképességére vonatkozó célkitűzés, a felsőoktatás versenyképességét befolyásoló tényezők számbavétele és az azok javítását szolgáló célzott feladatok, intézkedések kidolgozása.

Az Új Magyarország program (2006) külön alfejezetet szentel a versenyképes felsőoktatásnak („Versenyképes, minőségi felsőoktatás”). Sajnálatos módon ez a fontos dokumentum se határozza meg világosan, mit is ért versenyképességen, milyen versenyről is van szó, milyen tényezők fontosak annak javításához. Ezek (és adekvát felsőoktatási stratégia) hiányában csak izolált feladatok, elkülönülő akciók jelennek meg.

Az Új Széchenyi Terv (2010) vitairat is meglehetősen mostohán bánik a felsőoktatással: nem szentel önálló fejezetet a felsőoktatás céljainak, versenyképességének, stratégiájának, egyik fejezete sem tárgyalja az alapvető összefüggéseket, a hazai felsőoktatás terveit, fejlesztését, feladatait. Arról, hogy mi történjék a hazai felsőoktatás rendszerével, milyen célokat és stratégiákat kövessen, milyen legyen a versenyképessége, és ehhez mit kell tenni, nem sokat tudunk meg.

e) Egyetemi fejlesztési tervek, dokumentumok

Nem jobb a helyzet az egyetemek versenyképességének kezelésével sem. Az egyetemi stratégiáknak kellene ezzel a kérdéssel foglalkozniuk. A stratégiának valójában a versennyel, az elérendő pozícióval kellene foglalkoznia, és nem kizárólag az egyetemi rendszer befelé forduló fejlesztéséről szólni. Az *Intézményfejlesztési Tervek (IFT)* elsősorban a pénz felhasználásáról, és nem annak megszerzéséről szólnak!² Ezeket áttekintve azt tapasztaltuk, hogy azokban a verseny szó nem is fordul elő, a tudáspiari környezetről, a versenytársakról sem esik szó. Az egyetemi IFT-k az adófizetői pénzek elköltéséről szólnak.

Miért ilyenek az Intézményfejlesztési terveink? Ha jobban belegondolunk, ez a viselkedés a mai magyar felsőoktatási intézmények természetéből, szervezeti magatartásából kézenfekvő módon következik. Szabó Tibor (2006) összegezése szerint:

- Az állami felsőoktatási intézmények tekintélyelvű berendezkedése, hagyományai erősen tapadnak a *céhes kultúrához*. A céhek versenyellenesek, számukra tökéletesen megfelelnek a feudalizmus termelésének értékei: a piac felosztása, és a versenytársak kiszorítása (ehhez időnként a MAB is asszisztál...) fontosabb, mint a kapitalizmus ethosza. Jellegetes egyetemi filozófia: az állam fedezi a kiadásainkat, a végzett hallgatóink úgyis elhelyezkednek valahogy – minek ide verseny.
- A verseny jelenleg az állami támogatásokért és a jogszabályokon keresztül kikényszerített egyedi kedvezményekért folyik. Milyen forrásszerző akciókhoz milyen szlogenek társuljanak, hogyan lehetne az oktatás és kutatás N számú folyamatát minél tovább darabolni, és részfolyamatokhoz a tervalkukban erőforrásokat kérni – a technológiatranszfertől kezdve a műemléki épületek védelmén át a tananyagok fejlesztéséig. Az államháztartás alrendszerében egyébként nem is nagyon éri meg sikeresnek lenni, mert – az állami szerepvállalás logikájából fakadóan – a leszakadók szintre hozása, megsegítése mindig prioritás a kiemelkedők premizálásával szemben. Ezért olyan divatos a permanens panaszkodás – koldusnak mindig inkább ad a „költegtakarékos” állam, mint megtollasodott vállalkozónak, azoktól elvenni szeret.

Megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatás versenyképességének meghatározása, elemzése, a megteendő fejlesztési lépések középpontba állítása nem jellemző felsőoktatás-politikánkra – valójában szó sem esik magáról a nemzetközi tudáspiacról. A magyar felsőoktatás továbbra sem rendelkezik átgondolt célrendszerrel, átfogó stratégiával. Nem történt meg a tudáspiari verseny jellemzőinek megismerése, a hazai felsőoktatás pozicionálása a nemzetközi mezőnyben, a versenytársak azonosítása, a versenyképességet befolyásoló tényezők feltárása és tudatos kezelése. Bár maga a versenyképesség kifejezés már néhány helyen megjelenik, azonban inkább csak *jelszószerű használata* a jellemző. Egy-egy részterületre korlátozódik, hiányzik a fogalom világos értelmezése, a cél meghatározása, a komplex rendszerszemléletű, stratégiai megközelítés.

A versenyképességgel kapcsolatos feladatok

Felsőoktatási rendszerünk irányításában szükség lenne a felsőoktatás versenyképessége fogalom pontosabb értelmezésére, a versenyképességet befolyásoló tényezők meghatározá-

² Képzelnünk el egy vállalatot, amely stratégiai tervében kizárólag belső fejlesztési terveivel, adott erőforrásainak allokálásával foglalkozik, és nem nagyon érdekli a piac, a versenytársak viselkedése, a bevételek megszerzésének és növelésének módja. Valószínűleg nem sokáig maradna talpon.

sára, pozicionálására, célok kitűzésére, és olyan felsőoktatási stratégia kidolgozására, amely a kitűzött célok elérését eredményezi. Ehhez azonban néhány alapvető jelentőségű kérdés megválaszolása elengedhetetlen.

a) Megválaszolandó kérdések

A felsőoktatás versenyképességének meghatározásánál is hasonló kérdésekre kell válaszolnunk, mint a nemzetgazdaságok, a régiók, a vállalatok versenyképességi elemzéseinél. A közvetlenül a felsőoktatást érintő kérdések:

- *Kik a magyar felsőoktatás versenytársai?* A szomszédos országok felsőoktatási rendszerei? Az EU felsőoktatási rendszerei? Az EFT felsőoktatási rendszerei? A teljes nemzetközi mezőny? Mely országok felsőoktatása tekinthető a hazai felsőoktatás legfontosabb versenytársának?
- *Milyen területen kíván a magyar felsőoktatás versenyezni, miért folyik ez a verseny?* Melyik *niche* jöhet szóba? El kell dönteni, hogy a felsőfokú szakképzésben, az alapképzésben, a mesterképzésben, a doktori képzésben, a felnőttoktatásban vagy a rövid programok terén lépünk a nemzetközi porondra, azon belül pedig mely diszciplínákban. Megválaszolandó az a kérdés is, hogy a kutatás, az innováció terén versenyzünk-e, azon belül is, mely tudományterületen.
- *Miért folyik a verseny?* A hazai hallgatók megtartásáért? A külföldi hallgatókért? Ha igen, a külföldi hallgatók magyarországi képzésével versenyzünk vagy külföldön létrehozott magyar intézményekkel? Támogatásokért versenyzünk? Ha igen, EU-támogatásért, külföldi és hazai vállalati és intézményi szponzorokért, vagy adományokért? Elismerésért versenyzünk? A nemzetközi rangsorokban elért előkelőbb helyezésekért? Kutatási elismerésekért?
- *Milyen tényezők határozzák meg a felsőoktatás versenyképességét?* Mennyire képes a felsőoktatási rendszer hozzájárulni az egyetemi polgárok sikerességéhez, boldogulásához?
- *Milyen pozíciót töltünk be jelenleg a nemzetközi tudáspiacon?* Mi az elérendő pozíció? Mikorra tervezzük annak elérését?
- Mennyire képes a felsőoktatási rendszer hozzájárulni az egyetemek *prosperálásához*, az Európai Felsőoktatási Térségben való helytállásukhoz?

A felsőoktatást közvetve érintő, a nemzet, az Európai Unió versenyképességét befolyásoló tényezők:

- Mennyire képes a magyar felsőoktatás hozzájárulni a *magyar nemzetgazdaság* fenntartható növekedéséhez (válság idején az abból való kilábaláshoz), a nemzet versenyképességét befolyásoló tényezők alakításához?
- Mennyire képes a magyar felsőoktatás hozzájárulni az *ország polgárainak boldogulásához*, a polgároknak az Európai Unió feltételrendszerébe való beilleszkedéséhez?
- Mennyire képes felsőoktatásunk kielégíteni a *hazai munkaerőpiac* igényeit?
- Mennyire képes felsőoktatásunk alkalmazkodni az *EU-munkaerőpiac* igényeihez?

b) Definíció

A felsőoktatás versenyképességére mindenekelőtt – a fogalom tisztázása céljából – egy meghatározásra lenne szükségünk. Ehhez kiváló kiindulási alapot képez Lengyel Imrének a régiók versenyképességére adott leírása, amelyet a felsőoktatásra adaptálunk.

A *felsőoktatás versenyképessége* a nemzetközi tudáspiacon történő versengésre való készséget jelenti. A pozíciószerezés és tartós helytállás képességét. Ezt a képességet az oktatási

piacon a hallgatókért való versengésben való sikeres szereplés (hazai hallgatók vonzása, hazai tehetségek megtartása, külföldi hallgatók irányába vonzerő megléte), az elért tudáspiaci részesedés és jövedelmezőség megtartása és fenntartható növelése jelenti. Ide tartozik a felsőoktatási, nemzetközi, tudományos kutatási tevékenységben, az innováció terén megszerzett pozíció megtartása és erősítése (kutatóegyetemek nemzetközi rangsorában elért helyezése), valamint a vonzerő a nemzetközi szabad tőke kutatási megbízásaira, kutatási együttműködési célú bevonására. Ezek a jellemzők nem egyenlő súllyal befolyásolják a felsőoktatás versenyképességét: prioritásukat is meg kell határozni (Lengyel 2000).

c) A versenyképességet befolyásoló tényezők

A nemzeti felsőoktatás versenyképességét befolyásoló legfontosabb tényezők véleményünk szerint az alábbiak.

- A felsőoktatási input minősége (a belépő hallgatók adottságai, képességei, tudása, attitűdjei, motiváltsága; a családi, a települési, a kulturális háttér; a hazai középfokú oktatás színvonala; a belépő külföldi hallgatók felkészültsége, tehetsége stb.).
- A felsőoktatás finanszírozása. Ez a rendkívül összetett tényező olyan elemeket takar, mint annak forrása (pl. az állami, a hallgatói és az egyéb társadalmi hozzájárulás a képzési költségekhez), az elemek számítási módja, a kompenzációs rendszerek (ösztöndíj, szociális támogatás, hitelek, utazási és lakhatási támogatások stb.) működése.
- Az erőforrás-felhasználás hatékonysága a felsőoktatásban.
- Az oktatási programok formai és tartalmi Bologna-konformitása (hasonlóság az EFT programjaihoz, képességek, képességek fejlesztése, gyakorlatorientáltság).
- Az oktatás színvonala, minősége. A fogalmak tisztázása (mit is értünk színvonalon, minőségen, miként változik ez a képzési szint, a képzési terület szerint) elengedhetetlen. Más a minőség megítélése a professzor, a jól és a rosszul tanuló hallgató, a potenciális munkáltató, és az intézmény tulajdonosa szempontjából is. Nem szabad leszűkíteni a minőség fogalmát az akadémiai kiválóság kérdésére.
- A nemzetközi kreditbeszámítási (kreditfogadási) egyezmények rendszerének kialakítása, a hálózati együttműködésben való részvétel intenzitása.
- A hallgatói mobilitás rendszerszintű szabályozása, támogatása, feltételrendszerének kiépítése. A sokréttű mobilitási formák megteremtésével felsőoktatási rendszerünk lényegében adós.
- Az oktatógárda felkészültsége (elméleti tudás, gyakorlati tapasztalatok, pedagógiai képességek, nyelvtudás).
- A felsőoktatási infrastruktúra nagyobb tömegű hazai és külföldi hallgató befogadására való alkalmassága (kampuszok, kollégiumok).
- Oktatási és tanulási technológiák fejlettsége.
- A kibocsátott diplomák mögötti tudásanyag, a kifejlesztett képességek viszonya a hazai és az európai munkaerőpiac igényeihez. A tudásanyag mögött tananyag, hatékony oktatási módszer, hallgatói motiváció, kreatív környezet és még számos tényező húzódik meg. Emellett nem közömbös, hogy a tudást, a képességeket milyen kritériumok szerint minősítjük (pl. mennyiségi, minőségi, hasznossági szempontok).
- A hazai felsőoktatás nemzetközi elismertsége, amely nagymértékben függ az ország nemzetközi megítélésétől is. Bár magunkat kiválónak tartjuk, még a legjobb egyetemünk is csak elvétve bukkannak fel egy rangsor nem túl előkelő helyén, a magyar felsőoktatás egészéről sem találunk piedesztálra emelő nemzetközi értékeléseket.

d) *A versenyképességi modell pillérei*

A felsőoktatási rendszerek nemzetközi versenyképességének elemzéséhez, a befolyásoló tényezők meghatározásához egy hasonló struktúrájú modellt lenne célszerű kidolgozni, mint amelyet a Világgaazdasági Fórum által a nemzetek versenyképességi értékelésénél alkalmaznak. Célszerű lenne az ott követett csoportosítást alkalmazni. Néhány pillért, az analógiát alkalmazva, már fel is tudnánk sorolni – másokat a felsőoktatás sajátosságainak alaposabb elemzése után lehetne kijelölni. Az eddig azonosítható pillérek pl. az alábbiak lehetnek.

„Factor-driven” csoport:

- felsőoktatási infrastruktúra,
- az intézményi rendszer,
- a felsőoktatás irányításának stabilitása,
- ...

„Efficiency driven” csoport:

- a hallgató-kibocsátás és a munkaerő-piaci igény összhangja,
- a hallgatói mobilitás biztosítása,
- a Bologna-tézisek megvalósítása,
- a hazai felsőoktatás vonzereje (mennyiségi vonzás).
- ...

„Innovation driven” csoport:

- a tömegoktatás igényeivel összhangban lévő pedagógiai paradigmaváltás,
- oktatási és tanulási technológiák megújítása,
- nemzetközileg elismert intézményi kiválóság innováció, kutatás terén,
- hazai tehetségek megtartása, külföldiek idevonzása (minőség vonzása),
- ...

A fenti felsorolás csak egy gondolatébresztő kísérletnek tekinthető, mélyebb kifejtése alapos kutatómunkát igényel. Szakértői csapatok felállításával lenne szükséges a problémakört ábeszélteni, a tényezőket megalapozottabban meghatározni. Jelenleg megállapíthatjuk, hogy a hazai felsőoktatás helyzetének szisztematikus felmérése, a kérdéskör tudományos igényű elemzése mindezekig nem történt meg. A fogalom már megjelent ugyan a felsőoktatást irányítók szóhasználatában, azonban a problémakör elméleti igényű kimunkálása, a gyakorlatban is használható megközelítések, a versenyképességi stratégia kidolgozása ez ideig nem történt meg. Mindez nem meglepő annak fényében, hogy az ország a mai napig nem rendelkezik felsőoktatási stratégiával, amire pedig már az EFT-be való belépéskor (Bologna Nyilatkozat aláírása), de legkésőbb az Európai Unióhoz való csatlakozáskor elengedhetetlenül szükség lett volna. A versenyképességgel kapcsolatos megfontolások, célkitűzések és akciók egy felsőoktatási stratégia keretei között helyezendők el, összehangolva a felsőoktatás más fontos aspektusaival (Barakonyi 2009).

Versenyképesség és stratégiaalkotás

a) *Egyetemeink, főiskoláink versenyképessége*

Már a nemzetek versenyképességi elemzésénél is láthattuk, hogy reális képet a nemzetek rangsoráról csak akkor kaphatunk, ha a vállalati, gazdasági tevékenységek is bekerülnek az értékelés rendszerébe. A Világgaazdasági Fórum újabban csatolja a nemzetek rangsora mellé a vállalatok értékeléséről szóló jelentését is.

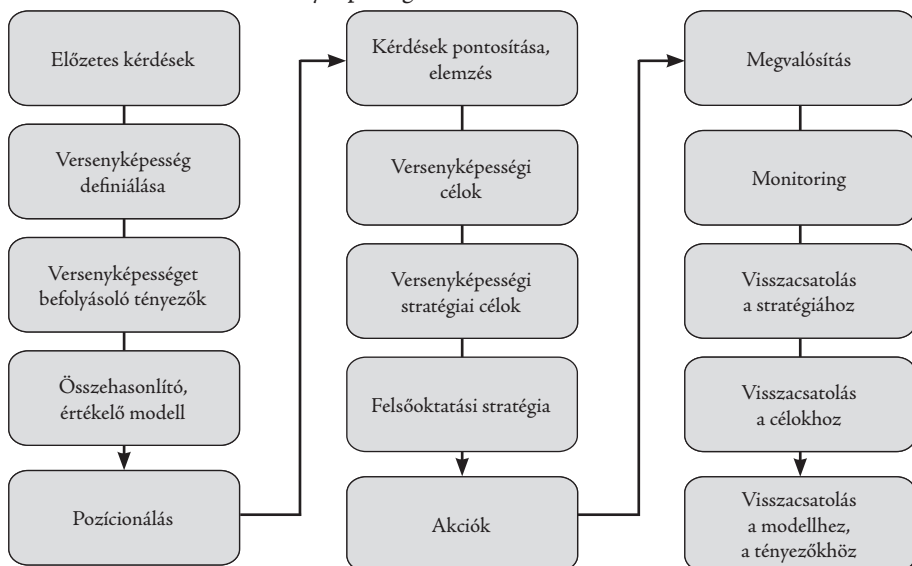
Hasonló a helyzet a felsőoktatással is. Az egyes egyetemek, főiskolák versenyképessége nem azonos a nemzeti felsőoktatás versenyképességével: más versenypályáról, más kritériumokról, más tényezőkről van szó. Ahogy nemzeti versenyképesség nem létezik kiváló vállalkozások nélkül, úgy nemzetközileg versenyképes magyar felsőoktatási rendszert sem lehet elképzelni kifelé nyitott, a nemzetközi porondon is versenyképes egyetemek, főiskolák nélkül. Tanulmányunk a felsőoktatás versenyképességének vizsgálatára fókuszál, de egy mélyebb elemzést, fogalomtisztázást az egyetemek, főiskolák versenyképessége tekintetében is megelőbb el kell végezni.

b) Rendszerszemléletű problémakezelés

Ha tudomásul vesszük, hogy ma már a felsőoktatás is egy speciális tudáspiacyi környezetben működik, akkor kötelező érdemben foglalkozni a felsőoktatás versenyképességének kérdéseivel. A versenyképesség javítása szerves része kell, hogy legyen a felsőoktatási stratégiának. A stratégia eleve a versenyről, a küzdelemlről és a sikerről szól (ha nincs versenykörnyezet, akkor stratégiára sincs szükség). Ezért a versenyképesség vizsgálata és tervezése a stratégiaalkotás kardinális eleme: a versenyképességgel kapcsolatos céloknak, akcióknak a felsőoktatás stratégiai rendszerébe kell szervesen beépülniük.

A rendszerszemléletű problémakezelés, a felsőoktatás jövőjének stratégiai szemléletű megtervezése elengedhetetlen (ld. 1. ábra). Ha nem ezt tesszük, döntéseink csak sodródást eredményeznek, de semmiképpen sem fogják felsőoktatásunk felemelkedését, sikerét biztosítani az egyre inkább globalizálódó nemzetközi felsőoktatási környezetben, az élesedő tudáspiacyi verseny feltételei közepette. Továbbra is beszélhetünk a magyar felsőoktatás hagyományosan magas színvonaláról, de a világ felsőoktatása szép lassan elmegy mellettünk. A probléma megoldása nemcsak fontos, hanem sürgető is. Mulasztásunk a rendszerváltás óta áll fenn.

1. ábra A felsőoktatási versenyképesség kezelése



Forrás saját szerkesztés

A versenyképességi fogalmak tisztázása, a versenyképesség elemzése láthatóan csak a kiindulási pont a sikerhez. Ahhoz, hogy a tudáspiaci versenyhez szükséges képességek valóban ki is alakuljanak, a célok világos megfogalmazása, az azokhoz vezető út (stratégia) megtervezése, majd összehangolt akciók révén a stratégia megvalósítása szükséges. A folyamat vezénylése a stratégiai menedzsment eszköztárát is igényli. Érzékelhető, hogy a felsőoktatás, a felsőoktatás versenyképességének kérdése nem szűkíthető le az egyetemek rangsorolási témájára: stratégiaalkotásra van szükség. Az egyetemek rangsora az elvégzett fejlesztési munka (egyik, de korántsem egyetlen) mérőszáma lehet csak.

c) Felsőoktatási stratégia szükségessége

A különböző színezetű kormányzatok a rendszerváltás óta adósak egy valódi, szakszerűen felépített felsőoktatási stratégia megalkotásával. A felsőoktatási törvények a célt még úgyahogy megfogalmazzák, a jogi kereteket is megalkotják, de az odavezető út meghatározásával a végrehajtásért felelős kormányzatok rendre adósak maradtak. *A jó stratégiai terv minimalisan az alábbi ismérvekkel rendelkezik.*

- Elemzi a jelen adottságainkat, erős és gyenge pontjainkat, a felsőoktatás hazai és európai környezetét, a világban kibontakozó felsőoktatási trendeket.
- Meghatározza a magyar felsőoktatás jelenlegi pozícióját az EFT tudáspiacán.
- Meghatározza azokat az alapvető képességeket, amelyekre egy sikeres nemzeti felsőoktatási stratégia felépíthető.
- Az általánosan megfogalmazott célokat folyamat- és pozíció-célokká transzformálja (pl. az EFT-ben a magyar felsőoktatás milyen pozíciót szeretne elfoglalni, mely tudáspiaci szegmensben lenne képes erős versenytársként fellépni, hol számíthat sikerre stb.)
- Számba veszi a célhoz vezető alternatív utakat, majd ezek közül stratégiai döntéssel kiválasztja a megvalósítandó stratégiát.
- Részletesebben kidolgozza a célhoz vezető utat, meghatározza annak mérföldköveit, megtervezi és ütemezi a megvalósítás akcióit, erőforrás-szükségletét.
- Létrehozza a folyamat realizálását segítő monitoring, valamint érdekeltégi és ösztönző rendszert stb.³

A stratégia mindig változást jelent, mivel az a környezet is változik, amelyhez a felsőoktatásnak illeszkednie kellene. A felsőoktatás *nagy időállandójú rendszer*, megváltoztatása időigényes feladat. Magának a változásnak a megtervezése és kidolgozása is éveket vesz igénybe, bevezetése pedig a kifutó régi rendszer miatt további 4-5 év, míg az azt követő korrekció, finomhangolás ismét több évet igényel – az időtáv meghaladhatja a 10 évet is. Tipikusan olyan feladat, amelyet csak *nemzeti konszenzussal* lenne szabad kidolgozni és törvényben szabályozni, mivel biztosan állítható, hogy kormányciklusokon átnyúló jelenségről van szó. A felsőoktatási törvények elfogadását is kormánypárti-ellenzéki egyetértésnek kellett volna kísérnie. Ez az elmúlt 25 évben egyszer sem következett be!

A jó stratégia mint iránytű működik, amely megmutatja a követendő utat, biztosít egy minimális konzisztenciát az összefüggő területek között. A fentebb megfogalmazottak adalékul, kiindulópontként szolgálhatnak egy leendő komplex, konzisztens nemzeti felsőoktatási stratégiához, valamint annak végrehajtását, a felsőoktatási folyamatok szabályozását biztosító jogszabályokhoz. Jelenleg iránytű nélkül hajózunk...

³ A 2014. év végén vitára bocsátott „Fokozatváltás a felsőoktatásban” címet viselő stratégiatervezet ezeknek – a stratégiaalkotás módszertani minimumát jelentő – követelményeknek sem tesz eleget.

Összegezés

A felsőoktatás versenyképessége nem önmagában álló dolog; alapvető, meghatározó tényezője a nemzet versenyképességének. *Versenyképes felsőoktatás nélkül nincs versenyképes nemzet.* Szükséges ezért először is a tudáspiac viszonyainak megismerése, a felsőoktatási versenyképesség alapvető fogalmainak tisztázása, a versenyképességet meghatározó pillérek definiálása. Ennek tükrében végezhető el a hazai felsőoktatási rendszer versenyképességének vizsgálata (pl. SWOT analízis), amelynek megállapításaira alapozva tűzhetők ki a felsőoktatási rendszer fejlesztési céljai. A következő lépés a célhoz vezető út megtalálása: azon felsőoktatási stratégia meghatározása, amely gondosan megtervezett akciók sorozatával visz el a kívánt célig. A teljes folyamat összefogása, hatékony irányítása a stratégiai menedzsment teljes eszköztárának igénybevételét teszi szükségessé.

A versenyképesség kérdése *nem szűkíthető le egyetlen elemre, az egyetemek nemzetközi rangsorolásának problematikájára.* Kézenfekvő esetünkben ismét a sport-metaphora alkalmazása. A sportoló képességeinek felmérése után dönthető el, hogy van-e esélye a sikeres versenyzésre: melyik sportágban, milyen eredmény elérésére lehet képes. Ezt követi a cél – az elérendő szint meghatározása (országos, regionális, európai vagy világversenyen, esetleg olimpián való sikeres szerepelés jöhet-e szóba, mire érdemes áldozni). A cél önmagában nem elegendő: szükséges a célhoz vezető út, a felkészítés állomásainak megtervezésére, majd szívós munkával, a változó körülményekhez való rugalmas alkalmazkodással végig is kell küzdeni az utat a célhoz. Az európai és világranglisták tanulmányozása fontos, de önmagában véve még nem elégséges a világsikerhez. A világranglistán elért helyezés majd a versenyképesség fejlesztésének eredményességét mutatja. A felsőoktatás versenyre való felkészítésével és sikeressé tételével is hasonló feladat előtt állunk.

IRODALOM

BARAKONYI KÁROLY (2009): *Bologna 'Hungaricum' – Diagnózis és terápia.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.

LENGYEL IMRE (2000): A regionális versenyképességről. *Közgazdasági Szemle*, 49., 12., 962-987.

SANTIAGO, PAULO, KARINE TREMBLAY, ESTER BASRI ANDELENA ARNAL (2008): *Tertiary Education for the Knowledge Society.* Volume 1: Special Features: Governance, Funding, Quality. Volume 1-2: Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalization. OECD

SALA-I-MARTON, XAVIER AND OTHERS (2008): *The Global Competitiveness Index: Prioritizing the Economic Agenda.* The Global

Competitiveness Report 2008-2009, World Economic Forum.

SZABÓ TIBOR (2006): Állami egyetem gazdálkodás- és szervezéstudományi problémái. Befogadott pályázat kézírata: Oktatásért Közalapítvány, 2006, elnyerte: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Üzleti Tudományok Intézet.

TÖRÖK ADÁM (2006): *Stratégiai ágazat stratégia nélkül?* Savaria University Press, Szombathely.

TÖRÖK ADÁM (2007): A versenyképesség egyes jogi és szabályozási feltételei Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 51., 12., 1066-1084.

A verseny formái, szereplői és érdekeltjei a felsőoktatási piacon

A felsőoktatási rendszer sikeres működése kulcsfontosságú a gazdaság hosszú távú növekedése szempontjából (lásd például *Aghion et al.*, 2008), és „nemzetközileg jegyzett teljesítménye sokat javíthat a gazdaság és a társadalom összképén” (*Török*, 2009). A felsőoktatási intézmények szolgáltatást és pozitív externáliákat adnak a társadalomnak, ezért hatékonysági mérésük elkerülhetetlen (*Saisana et al.*, 2011). A 2000-es évek elejétől egyre népszerűbbek az egyetemi/főiskolai globális rangsorok, de kérdés, hogy ezek mennyire képesek „valós” összehasonlító értékelést adni az intézményekről. A rangsorok megfelelő eszköznek tűnnek az egyes egyetemek/főiskolák „versenyképességének” mérésére, ugyanakkor a rangsorkészítők még adósak egy szabatos elméleti háttérrel.

A tanulmány célja a felsőoktatási piacon értelmezett szereplők közötti verseny formáinak értelmezése, a különféle érdekeltek számbavétele, illetve a globális rangsorolásnak mint egyféle „teljesítmény-értékelésnek” a kritikai elemzése. Először a felsőoktatási piacon előforduló „versenyt” értelmezzük, majd rátérünk a globális rangsorok módszertani problémáira. A „versenyképességi” vizsgálatok esetén használt kereslet - kínálat alapú kettős megközelítést alkalmazva vizsgáljuk meg a globális rangsorokat. Kitérünk arra is, hogy milyen főbb változások figyelhetők meg a nemzetközi felsőoktatási „versenyképesség” mérési, értelmezési módszereinél, illetve ezeknek milyen hatása lehet a rangsorkészítésre, mint iparágra.

A verseny formáiról a felsőoktatásban

A globális versenyt egyre inkább a tudás létrehozására és „feldolgozására” irányuló képesség határozza meg (lásd például *Porter*, 1990). Ebben pedig kiemelt szerep jut a felsőoktatási intézményeknek. Ben Wildavsky a felsőoktatásban folyó versengést a nagy ész versenyének nevezi (*Wildavsky*, 2010).

Mit értünk azonban „versenyen?”

Nagyon sokféle definíciója ismert a „verseny” fogalmának a szakirodalomban. Robert Bork az elsők között mutatott rá arra, hogy a fogalmat nemcsak más-más értelemben használják a különböző szerzők, hanem gyakori, hogy egyes viták során az egyik fél egyféle verseny-értelmezést használ, míg a másik fél egy másikat. Bork megpróbált rendet teremteni a

fogalomhasználatban. Négy versenyfelfogást ismertetett, illetve meghatározott egy ötödik definíciót is, amellyel az volt a célja, hogy kompromisszumos megoldás legyen az eltérő értelmezések hívei számára (Bork, 1978).

Az első értelmezés játékelméleti szempontból közelíti meg a verseny fogalmát. A magyarázat a „nulla-összegű játék”-modell logikájára épül. Eszerint a verseny bármely résztvevője csak úgy javíthat saját pozícióján, ha versenytársai összesen hasonló mértékű veszteséget szenvednek el.

Bork modellje szerint a „liberális” értelmezésben akkor lehet versenyről beszélni, ha a „versenytársak piaci akcióit semmilyen korlátozás vagy piacra lépési akadály nem gátolja” (Török, 2006. 97. o.). Annyiban kissé homályos ez a definíció, hogy a piaci korlátok egy részét sem kereskedelmi liberalizálással, sem pedig gazdaságpolitikai intézkedésekkel nem lehet megszüntetni. Valószínű, hogy ez az értelmezés inkább az egyes piacok versennyel szembeni szabályozási nyitottságára vonatkozik.

A mikroökonómiai vagy „neoklasszikus” felfogásban a hangsúly a piaci szereplők árelfogadó magatartásán van. Gyakorlati szempontból kevésbé használható, viszont előnye, hogy logikus elméleti keretet biztosít, amelyből könnyen levezethetők a tökéletes verseny modelljei.

A negyedik értelmezés az előzőhöz képest kifejezetten megengedő, akár az előző ellentétjének is tekinthető, hiszen a verseny általános feltételeire összpontosít. Eszerint egy piaci szereplő sikeres lehet, ha saját piaca adottságaihoz alkalmazkodni tud. Bork ezt nevezi a verseny „fragmentált” modelljének.

Az ötödik definíciót Bork maga alkotta meg, és „gyorsírást” modellnek nevezte el. Eszerint akkor van tökéletes verseny, ha a fogyasztói jólétet kormányzati intézkedésekkel tovább már nem lehet növelni (Török, 2006). Az értelmezés háttérben egy versenypolitikai alapelv áll, amely szerint „a verseny hatékonyságának mércéje a fogyasztói jólét” (Bork, 1978).

Fontos kérdés, hogy a Bork-féle verseny-értelmezések hogyan jelennek meg a felsőoktatási piacon. A felsőoktatásban az egyes intézmények egymás között versenyeznek a hallgatókért. Közgazdasági szempontból a cél az, hogy a leendő hallgatók olyan képzésekre jelentkezzenek, amelyek a legjobban illenek hozzájuk, azaz, az intézmény maximalizálni tudja a humán erőforrás-termelést és minimalizálni a kiesések számát¹ (Horstschräer, 2012). A hallgatók száma adott, ezért egy felsőoktatási intézmény csak más intézmény „kárára” tudja növelni hallgatói számát. Ez tekinthető a zérus összegű játék típusú, nem-kooperatív versenynek.

A liberális modell szerinti verseny zajlik például az oktatási tananyagok előállítása terén, hiszen egy adott oktató viszonylag szabadon alakíthatja oktatott anyagát. Egy jól össze-rakott előadásanyag pedig versenyelőnyt jelenthet a versenytársakkal szemben. Speciális képzetek kialakításával, bevezetésével is előnyre tehetnek szert a piac szereplői.

A mikroökonómiai nevezett versenyértelmezésre kevés példa van a felsőoktatási piacon. Többnyire olyan szakokon figyelhető meg, ahol sok a szereplő, valamint ezeknek a piaci szereplőknek kicsi a piaci részarányuk.

A negyedik definíció esetében a regionális szegmentáció hozható fel a felsőoktatásban példaként. A „gyorsírást” modell szerint pedig a verseny egyetlen mércéje a fogyasztói jólét, ami azt jelenti, hogy a verseny ki tudja szűrni a gyenge piaci szereplőket, azaz a megfelelő teljesítményre képtelen és kevés hallgatót vonzó egyetemeket, főiskolákat.

¹ Kiesések számán azoknak a hallgatóknak a számát értjük, akik a diploma megszerzése előtt hagyták el a felsőoktatási intézményt, illetve ide számoljuk azokat is, akiket a diploma előtt elbocsátott az egyetem/főiskola. Elemzésünk szempontjából nem fontos a két csoport különválasztása.

A felsőoktatási verseny mint többszereplős játszma

A felsőoktatási verseny többszereplős játszmaként értelmezhető. Az érintettek („stakeholders”) köre jóval bővebb, mint azt elsőre gondolnánk. Célszerű a könnyebb elemezhetőség érdekében elkülöníteni három nagyobb csoportot.

Elsőként megkülönböztetjük az intézményi szereplőket. Ide tartoznak a felsőoktatási intézmények (egyetemek, főiskolák). Magyarországon 2013-ban az engedéllyel működő belföldi felsőoktatási intézmények száma 82 volt (*Felvi.hu*). A közigazgatási és vállalati partnereik köre magába foglalja az egyes települések önkormányzatait, illetve különböző vállalatokat, amelyek valamilyen formában részt vállalnak a felsőoktatásban. Az utóbbira jó példa a BME-Audi Hungaria K3 Kooperációs Központ, amely a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és az Audi Hungaria Motor Kft. együttműködésének eredménye. Ugyanebbe a csoportba tartoznak az állami finanszírozók és szabályozók. Ide sorolhatók a különböző toborzó irodák (*recruiting offices*) is. Ezek viszonylag új szereplőknek tekinthetők. Szerepük a felsőoktatási piac nemzetközivé válásával egyre növekszik.

A második csoport az egyéni szereplőket foglalja magába: ide sorolhatók a jelentkezők, azaz a lehetséges hallgatók, valamint a családok, vagyis a legtöbb esetben az előbbieket finanszírozói. A hallgatók esetében különbséget kell tenni a belföldi és a külföldi hallgatók között. Az utóbbiak fontossága megkérdőjelezhetetlen, preferenciáikat a felsőoktatási intézményeknek az egyre inkább globalizálódó piacon mindenképp figyelembe kell venniük.

A „stakeholderok” külön csoportját alkotják az úgynevezett „megfigyelők”. Ebbe a csoportba mindenekelőtt a rangsorkészítők, sokkal kisebb részben a rangsorokról tudósító újságírók tartoznak. A rangsorkészítők részben elméleti közgazdászok, részben pedig üzleti elemző cégek, illetve politikai, gazdasági folyóiratok. A kétezres évek elejétől a rangsorkészítés egyféle iparággá alakult, amelynek eltérőek lehetnek a célcsoportjai, népszerűségük megkérdőjelezhetetlen.

A következő lépésben megnézzük, hogy az egyes szereplőket milyen célok vezérlik. Különbséget kell tenni nemzeti és globális rangsorok között. Míg az országos jellegű rangsorok célja inkább a leendő hazai hallgatók informálása, tehát nagyobb hangsúlyt helyeznek az oktatásra, addig a globális rangsorok esetében a kutatási tevékenység kerül előtérbe (*Enserink, 2007*). Tanulmányunk további részében a globális rangsorokra korlátozzuk elemzésünket.

A szereplők és a célok vizsgálata egyféle optimalizálási feladatnak tekinthető. Az egyetemek, főiskolák esetében fő választási szempont a működésük fenntartása, esetlegesen alku pozícióik erősítése, vagyis a „túlélés”. Ennek érdekében pedig céljuk a hivatalos és szakmai reputáció erősítése, minél kisebb áldozatok árán. Az állam igyekszik kialakítani az összhangot a finanszírozás és a politikai támogatás között. Ez sokban függ attól, hogy a politikai döntéshozók mögött milyen érdekcsoportok állnak.

A jelentkezők (lehetséges hallgatók) optimalizálási feladata a képzés/diploma költségének és a (vélt) piaci értékének összhangja. Ennél a „feladatnál” talán a legnehezebben mérhető/meghatározható tényező a diploma piaci értéke. Meghatározása többnyire csak közelítő értékekkel lehetséges. A Financial Times által készített MBA rangsoroknál például olyan mutatókat használnak a diploma piaci értékének megállapításához, mint egy átlagos hallgató fizetése három évvel a végzés után dollárban kifejezve vásárlóerő-paritáson, vagy az átlagos változás egy hallgató fizetésében az MBA képzés után a képzés elkezdése előtti állapothoz mérve (*Financial Times*).

A rangsorkészítőket szakmai reputációs és profitorientált célok vezérik. A hivatalosan hangoztatott célok is igen sokfélék lehetnek. Így például: az egyetemek helyzetének felmérése a forrásokért, oktatókért, hallgatókért folyó versenyben. Célnak tekinthető a diploma mint egyféle beruházás várható jövedelmezőségére vonatkozó információk megszerezése, vagy az egyetemek tudományos színvonalának összehasonlítása is (Török, 2006). Fontos itt megjegyezni, hogy az egyes rangsorok eredményei eltérhetnek attól függően is, hogy a rangsorkészítők mely célokra helyezték/ik a hangsúlyt.

A rangsorolás mint versenyképességi elemzés

A rangsorolás egyféle versenyképességi elemzésnek tekinthető. A versenyképességet nehéz definiálni. Számos problémát vet fel magának a versenynek az értelmezése is. A verseny mérése sem egyszerű, s az sem mindegy, hogy mire vonatkozik a versenyképesség: ország, régió, iparág, vállalat vagy jelen esetben egy felsőoktatási intézmény.

A versenyképességi elemzések kínálati és/vagy keresleti oldali megközelítésben készülhetnek. A rangsorolásban túlsúlyban vannak a kínálati oldali elemzések. Ez azt jelenti, hogy az értékelési szempontok között nagyobb súllyal szerepelnek azok a mutatók, amelyek az egyetemeket jellemzik. A felsőoktatási intézményeknek alapvetően két fő feladata van: diplomásokat termelni, hogy a különböző intézmények, szervezetek humán-erőforrás igényét kielégítsék, valamint a kutatás általi tudásfejlesztés (Nikolaidis-Dimitriadis, 2014). Több rangsor (köztük talán a legismertebb a Shanghai Jiao Tong Egyetem által publikált Academic Ranking of World Universities – ARWU) azonban a felsőoktatási intézmények kutatási teljesítményét helyezi előtérbe, illetve ezeket vitatható mutatószámokkal méri, míg az oktatási tevékenységet kevésbé veszi figyelembe.

Az egyetemi „kiválóság” méréseivel kapcsolatban további kritikák is idézhetők. Ilyen például a Nobel-díjasok számának figyelése. Enserink (2007) ír arról, hogy Albert Einstein „hozzárendelése” valamely egyetemhez komoly vitát keltett. Először a berlini Szabad Egyetemnek (Freie Universität) adták az ezért járó pontokat, majd a következő évben a berlini Humboldt Egyetemnek (Humboldt Universität zu Berlin). Végül annyira elmergesedett a helyzet, hogy a rangsorkészítők mindkét felsőoktatási intézményt kivették a rangsorból (Enserink, 2007). További nehézséget okoz, hogy a rangsorkészítők számos olyan fogalmat használnak, amelyek jelentése nehezen értelmezhető. Ilyen például a „nemzetközi beágyazottság”.

A felsőoktatási intézmények rangsorolása során, mint azt korábban is említettük, gyakran „csak” a kutatási eredményeket veszik figyelembe (lásd például az ARWU által készített rangsorokat). Nehéz egyértelmű határt húzni egy egyetem/főiskola oktatási és kutatási tevékenysége között, ugyanakkor csak az egyiknek a figyelembevétele komoly hátrányt okoz az olyan intézményeknél, ahol a másik tevékenység az elsődleges. A kutatás és oktatás közötti arány nagyban függ egy adott intézmény méretétől, illetve az állami támogatási, finanszírozási rendszer mikéntjétől is.

A kutatás értékelésénél többségében bibliometriai mutatókat használnak, mint például az adott évben megjelent publikációk száma vagy a publikációkra kapott hivatkozások száma intézményenként. Ezeknek az indikátoroknak számos gyenge pontjuk van (lásd például Braun, 2009; Braun, 2008; Podlubny, 2005). Az egyik legnagyobb probléma, hogy kevés kivételtől eltekintve, egybemossák az egyes tudományterületeket. Ennek pedig komoly torzító hatásai lehetnek, hiszen az egyes tudományterületeken eltérő kutatási „szokások” és

publikációs lehetőségek vannak. Például nehezen verhető össze egy természettudományokkal és egy bölcsészettudományokkal foglalkozó intézmény publikációs teljesítménye.

Ehhez kapcsolódóan szintén előhozható az ARWU-nál tapasztalt gyakorlat, miszerint a rangsorkészítők külön mutatóként figyelembe veszik a *Nature* és a *Science* folyóiratokban megjelent publikációk számát. Mindezt 20% súllyal számítják bele a végső indexbe. A humán- és társadalomtudományi kutatások számára ez értékelési hátrányt jelent, amelynek korrekciójára még nincs általánosan elfogadott módszer.

Az ARWU rangsorát kizárólag úgynevezett objektív mutatók alapján készítik el. Ugyanakkor Leydesdorff és Meyer már 2007-es, a hármasspirált elemző tanulmányukban felhívják arra a figyelmet, hogy a külső kontextus publikációkon, szabadalmakon és hivatkozásokon kívül egyéb mutatók, illetve statisztikai módszerek vizsgálatát, felhasználását is szükségessé teszi (Leydesdorff és Meyer, 2007).

A Times (THES) rangsorkészítők figyelembe veszik a piac (munkaadók) véleményét is. A szubjektív mérési mutatókat azonban sok kritikával lehet illetni. Így például az egyes egyetemek presztízse erősen befolyásolja a megkérdezettek véleményét. Egy adott egyetem/főiskola korábbi hírneve miatt sokan a jelenre vonatkozóan is „megelőlegezik” neki a „kiváló” minőséget. Tulajdonképpen egy múltbeli (ez akár több tíz éves távlat is lehet) állapot alapján hoznak értékítéletet. A főiskolai verseny többszereplős jellege miatt pedig felmerülhet a kérdés, hogy valójában mely szereplőket érdemes megkérdezni annak érdekében, hogy a mérés ténylegesen releváns eredményt adjon. Az is fontos szempont, hogy mekkora a megkérdezetteknek az a minimális száma, amely alapján statisztikailag szignifikánsnak mondható a minta. Egy egyre inkább globalizálódó piacon ennek megállapítása igen nehéz, mondhatni szinte lehetetlen.

A döntéshozók fő célnak tekintik a kutatás és oktatás hatékonyságának növelését. Ez főleg azokban az országokban fontos téma, ahol ezeket a tevékenységeket nagyobb részben az állam finanszírozza (így például a kontinentális Európa legtöbb országában), ugyanakkor arról még mindig nincs közös álláspont, hogy mit is lehetne hatékony kutatási outputnak nevezni (Kocher et al., 2006). Meyer és Tang (2007) tanulmányukban arra hívják fel a szakpolitikusok és az egyéb érintettek figyelmét, hogy nem célszerű egyszerűnek tűnő indikátorok alapján egy kevésbé megalapozott ösztönző rendszer kialakításába kezdeni (Meyer-Tang, 2007). Ugyancsak ez a szerzőpáros kérdőjelezi meg annak értelmét, hogy egyetemeket bevételek alapján hasonlítsunk össze (Meyer-Tang, 2007. 23. o.). A finanszírozással kapcsolatban további érdekes kérdés, hogy a hallgatói és a munkavállalói mobilitás hogyan befolyásolja egy adott ország felsőoktatást érintő finanszírozási döntéseit, mennyire érzékelteti hatását a potyautas-effektus, illetve a költségvetési verseny (Delpierre-Verheyden, 2014).

A globális rangsorokkal kapcsolatban gondot okoz, hogy a globális és helyi hatásokat összemossa, nem veszi figyelembe a „versenyképességi mezőnyöket”. Hogyan mérhető össze az ELTE a Harvard-dal? Egyáltalán érdemes ilyen összehasonlítást végezni? Az 1., 2., 3. táblázat az ARWU (2004, 2014) és a Times (2014) rangsorait összegzi néhány országra, országcsoportra.²

² Az észak-európai országok közé soroltuk Norvégiát, Finnországot, Svédországot, Dániát és Írországot. A dél-európai országcsoport tagjai Spanyolország, Portugália, Görögország, Olaszország. Kelet-Közép-Európát pedig itt a következő országok alkotják: Cseh Köztársaság, Lengyelország, Szlovénia, Szlovákia, Magyarország, Románia, Bulgária és Horvátország.

A három táblázat alapján megállapítható, hogy például a kelet-közép-európai régiót a TOP300-ban egy intézmény képviseli az ARWU (2004) és a THES (2014) rangsorokban. Az ARWU (2014)-ben egy sincs a TOP300-ban, a TOP400-ban pedig kettő van. Valójában mindkét rangsor (THES és ARWU) hasonló képet mutat (Teixeira, 2013). A balti államok mindhárom táblázatból kimaradtak, mert egy felsőoktatási intézményük sem szerepel egyik rangsorban sem. Ezek alapján lehetséges, hogy egy adott egyetemről/főiskoláról sokkal pontosabb képet kaphatunk, ha a „valódi” vetélytársaihoz hasonlítjuk. Nem akarunk mindenkit a világ TOP10 egyeteméhez mérni, hiszen például a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem valójában nincs versenyben például a Massachusetts Institute of Technologyval (MIT). Versenypolitikai fogalommal élve azt is mondhatnánk, hogy egy egyetem/főiskola elemzésénél, értékelésénél a „releváns piacot” kell figyelembe venni.

1. táblázat ARWU rangsorok egyes országokra, országcsoportokra. 2004

	US	CN	JP	UK	NL	CH	F	D	B	AT	Észak-Európa	Dél-Európa	Kelet-Közép-Európa	Egyéb
TOP 20	17	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOP20 (%)	85,0%	0,0%	5,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TOP100	51	0	5	11	2	3	4	7	0	1	7	1	0	8
TOP100 (%)	51,0%	0,0%	5,0%	11,0%	2,0%	3,0%	4,0%	7,0%	0,0%	1,0%	7,0%	1,0%	0,0%	8,0%
TOP200	90	1	9	18	7	6	8	17	4	1	11	6	0	22
TOP200 (%)	45,0%	0,5%	4,5%	9,0%	3,5%	3,0%	4,0%	8,5%	2,0%	0,5%	5,5%	3,0%	0,0%	11,0%
TOP300	119	6	13	29	10	6	13	27	6	3	17	12	1	38
TOP300 (%)	39,7%	2,0%	4,3%	9,7%	3,3%	2,0%	4,3%	9,0%	2,0%	1,0%	5,7%	4,0%	0,3%	12,7%
TOP400	139	13	26	35	11	7	20	37	7	4	22	22	4	53
TOP400 (%)	34,8%	3,3%	6,5%	8,8%	2,8%	1,8%	5,0%	9,3%	1,8%	1,0%	5,5%	5,5%	1,0%	13,3%
TOP500	170	16	36	42	12	8	22	43	7	5	27	35	6	71
TOP500 (%)	34,0%	3,2%	7,2%	8,4%	2,4%	1,6%	4,4%	8,6%	1,4%	1,0%	5,4%	7,0%	1,2%	14,2%

Forrás Academic Ranking of World Universities, 2004. Saját szerkesztés

2. táblázat ARWU rangsorok egyes országokra, országcsoportokra (2014)

	US	CN	JP	UK	NL	CH	F	D	B	AT	Észak-Európa	Dél-Európa	Kelet-Közép-Európa	Egyéb
TOP 20	16	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
TOP20 (%)	80,0%	0,0%	0,0%	15,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TOP100	52	0	3	8	4	5	4	4	2	0	7	0	0	11
TOP100 (%)	52,0%	0,0%	3,0%	8,0%	4,0%	5,0%	4,0%	4,0%	2,0%	0,0%	7,0%	0,0%	0,0%	11,0%
TOP200	77	9	8	20	8	7	8	13	4	1	11	7	0	27
TOP200 (%)	38,5%	4,5%	4,0%	10,0%	4,0%	3,5%	4,0%	6,5%	2,0%	0,5%	5,5%	3,5%	0,0%	13,5%
TOP300	104	19	10	29	10	7	14	22	5	3	17	13	1	46
TOP300 (%)	34,7%	6,3%	3,3%	9,7%	3,3%	2,3%	4,7%	7,3%	1,7%	1,0%	5,7%	4,3%	0,3%	15,3%
TOP400	125	34	14	33	12	7	17	30	7	3	22	23	4	69
TOP400 (%)	31,3%	8,5%	3,5%	8,3%	3,0%	1,8%	4,3%	7,5%	1,8%	0,8%	5,5%	5,8%	1,0%	17,3%
TOP500	146	44	19	38	13	7	21	39	7	6	27	38	6	89
TOP500 (%)	29,2%	8,8%	3,8%	7,6%	2,6%	1,4%	4,2%	7,8%	1,4%	1,2%	5,4%	7,6%	1,2%	17,8%

Forrás Academic Ranking of World Universities, 2014. Saját szerkesztés.

Ismeretes, hogy csak „többéves időtávú elmozdulásoknak és módosulásoknak van igazán információértékük” (Fábri, 2008). Összehasonlítva a 2004-2014-es táblázatokat, azt látjuk, hogy az Amerikai Egyesült Államok részaránya a TOP500-at nézve egy keveset csökkent, míg Kínának sikerült növelnie ezt az arányt. Habár ennek információértékét mindenképp fenntartásokkal kell kezelni, ez is annak a folyamatnak a jele lehet, hogy Ázsia egyes országai a K+F és tudomány piacán egyre hangsúlyosabbá válnak (Pagell, 2009).

Ha csak a TOP20-at nézzük, akkor semmi változást nem látunk. Tulajdonképpen több évtizede ugyanaz a pár egyetem osztozik az első helyeken. A ranglista legjobbjai között kevés változás van, míg a ranglista közepe táján akár évi 100-as pozíció-változás is elképzelhető. Pagell szerint a múlt legjobbjai maradnak a jelen legjobbjai is (Pagell, 2009).

A 3. táblázat bemutatja, hogy a THES (Times Higher Education) 2013–2014-re vonatkozó rangsora alapján az egyes országoknak hány egyeteme került be a világ legjobb felsőoktatási intézményei közé. Hasonló eloszlást kapunk, mint az ARWU esetén, csak annyi különbséggel, hogy a THES rangsorban kisebb Kína részaránya.

3. táblázat THES rangsorok egyes országokra, országcsoportokra (2013–2014)

	US	CN	JP	UK	NL	CH	F	D	B	AT	Észak-Európa	Dél-Európa	Kelet-Közép-Európa	Egyéb
TOP 50	30	1	1	7	0	2	0	0	0	0	1	0	0	8
TOP50 (%)	60,0%	2,0%	2,0%	14,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	16,0%
TOP100	40	2	2	11	8	3	3	6	2	0	2	0	0	21
TOP100 (%)	40,0%	2,0%	2,0%	11,0%	8,0%	3,0%	3,0%	6,0%	2,0%	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	21,0%
TOP150	53	2	5	19	11	6	4	7	2	0	11	0	0	30
TOP150 (%)	35,3%	1,3%	3,3%	12,7%	7,3%	4,0%	2,7%	4,7%	1,3%	0,0%	7,3%	0,0%	0,0%	20,0%
TOP200	77	2	5	31	12	7	8	10	5	0	12	1	0	25
TOP200 (%)	38,5%	1,0%	2,5%	15,5%	6,0%	3,5%	4,0%	5,0%	2,5%	0,0%	6,0%	0,5%	0,0%	12,5%
TOP300	91	6	8	39	13	8	10	21	6	3	18	11	0	66
TOP300 (%)	30,3%	2,0%	2,7%	13,0%	4,3%	2,7%	3,3%	7,0%	2,0%	1,0%	6,0%	3,7%	0,0%	22,0%
TOP400	109	10	11	49	13	8	11	26	7	5	27	27	2	95
TOP400 (%)	27,3%	2,5%	2,8%	12,3%	3,3%	2,0%	2,8%	6,5%	1,8%	1,3%	6,8%	6,8%	0,5%	23,8%

Forrás THE World University Rankings, 2013-2014. Saját szerkesztés.

Mind az ARWU, mind pedig a THES globális rangsorokban Kelet-Közép-Európa szinte „láthatatlan”. Ezért ennek a régiónak az elemzéséhez célszerű más rangsort választani. A 4. táblázatban kelet-közép-európai országok helyezései láthatóak a QS World University Rankings elemzése szerint (2013-2014-es adatok). Ennek alapján már könnyebben beazonosíthatók azok az egyetemek/főiskolák, amelyek a magyar felsőoktatási intézményekkel ténylegesen versenyben állnak. A hazai egyetemek, főiskolák nemzetközi pozicionálása ugyanis elsősorban regionális, és csak kevésbé globális kérdés (Török 2008., 887. o.).

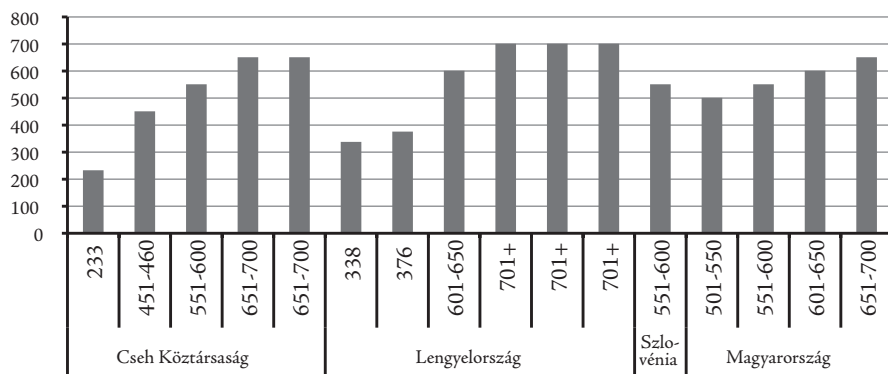
4. táblázat Kelet-Közép-Európa vezető egyetemei a QS World University Rankings alapján, 2013-2014. Saját szerkesztés.

Ország Helyezés	CZ	PL	SI	HU	EE	LV	LT	RO	BG	HR
1-200										
201-250	1									
251-300										
301-350		1								
351-400		1								
401-450					1					
451-500	1				1					
501-550				1						
551-600	1		1	1						
601-650		1		1			1			1
651-700	2			1					1	
701+		3				1	3	4		

Forrás QS World University Rankings³, 2013/2014. Saját szerkesztés.

Az 1. ábrából kitűnik, hogy néhány egyetem Lengyelországból, illetve a Cseh Köztársaságból bekerült a TOP400-ba, valamint a TOP300-ba. A legjobb helyezést, a 233. rangsorpozíciót, a Károly Egyetem (Charles University) érte el Prágából. Magyarországról négy egyetem került be a legjobb 700-ba.

1. ábra Cseh Köztársaság, Lengyelország és Magyarország vezető egyetemei a QS World University Rankings alapján, 2013-2014. Saját szerkesztés.

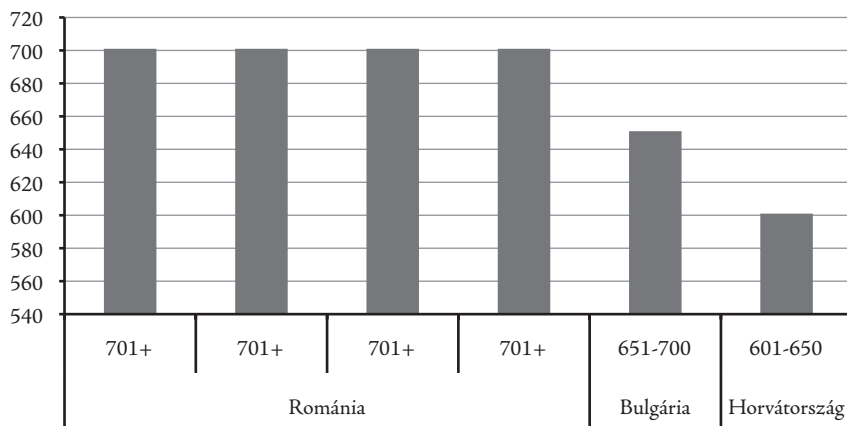


Forrás QS World University Rankings, 2013/2014. Saját szerkesztés.

³ Azért használtuk a QS World University Rankings adatait, mert az ARWU és a THES által szolgáltatott rangsorokban nem voltak például észt, lett, litván vagy akár román intézmények.

A 2. ábrán további három ország helyezései láthatóak. Horvátországnak és Bulgáriának egy-egy egyeteme jutott be a TOP700-ba, míg Romániának négy egyeteme is szerepel a rangsorban, de mindegyik a TOP700-on kívül.⁴

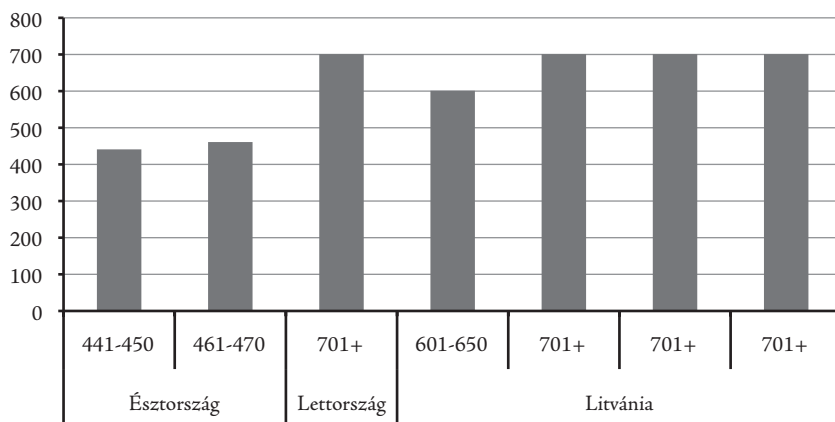
2. ábra Románia, Bulgária és Románia vezető egyetemei a QS World University Rankings alapján, 2013-2014. Saját szerkesztés.



Forrás QS World University Rankings, 2013/2014. Saját szerkesztés.

A 3. ábrán pedig a balti államok láthatók. Észtországnak két egyeteme is szerepel a TOP500-ban, míg például Lettországnak csak egy egyeteme került be a rangsorba, az is a TOP700-on kívül. Litvániának három egyeteme szintén a TOP700-on kívül helyezkedik el, egy viszont bekerült a TOP650-be (Vilnius Egyetem – Vilniaus Universitetas).

3. ábra Észtország, Lettország és Litvánia vezetői egyetemei a QS World University Rankings alapján, 2013-2014. Saját szerkesztés.



Forrás QS World University Rankings, 2013-2014. Saját szerkesztés.

⁴ A rangsor a TOP700 után már nem közöl konkrét helyezést.

Összefoglalva, a 4. táblázat, illetve a három ábra alapján felvázolható, hogy kivel/kikkel is áll ténylegesen versenyben a magyar felsőoktatás. További vizsgálatok szükségesek azonban ahhoz, hogy pontosabb képet tudjunk alkotni a hazai felsőoktatási intézmények „releváns piacáról”.

Fontos szempont annak elemzése, hogy tulajdonképpen kiknek is szól maga a rangsor: nem mindegy ugyanis, hogy inkább szakpolitikai eszköznek szánják a „terméket” a rangsorkészítők, esetleg további erőforrás bevonása a cél, vagy talán a leendő hallgatóknak (és azok családjaiknak) akar segíteni az intézményválasztásban. Az utóbbira példák az egyre népszerűbb személyre szabható rangsorok (lásd például Felvi.hu vagy U-Multirank), ahol a felhasználó maga határozhatja meg, hogy milyen szempontok alapján kerüljenek rangsorolásra az egyes intézmények.

Ezek után helyénvaló az a kérdés: tulajdonképpen mi is az értelme a rangsoroknak, miért is van szükség ezekre? Három fő indok hozható fel mellettük. Egyrészt ezek a rangsorok jó alapot szolgáltatnak a nem-piaci alapú erőforrás-elosztásnak. Erre azért van szükség, mert a felsőoktatás kimeneti oldalán nem csak „piaci termékek” vannak (lásd például a „vonós-négyes-paradoxon”-t) (Török, 2006).

További szempont a rangsorok mellett, hogy a bennük szereplő egyetemek/főiskolák esetében megfelelő alapot biztosítanak más egyetemekkel/főiskolákkal való összevetésre. Harmadik indok, hogy egy adott ország felsőoktatási intézményei nemzetközi helytállásának számszerűsítését teszi lehetővé. Természetesen itt is figyelni kell arra, hogy miként értelmezzük a „versenyképességet”. Korábban már történt rá utalás, illetve az 1., 2., 3. táblázat is példaként szolgál arra vonatkozóan, hogy egyes egyetemek között egyszerűen nincs „versenyviszony”.

Szemléletváltás a rangsorkészítőknél?

Versenyképességi elemzéskor figyelembe kell venni mind a kínálati, mind pedig a keresleti oldalt (Török, 2006). A 2000-es évek eleje óta elterjedt rangsorokban a kínálati oldal volt és van túlsúlyban, azonban az utóbbi években megfigyelhető egyféle hangsúlyeltolódás. Egyre több olyan rangsor jelenik meg, amely figyelembe veszi (sok esetben kizárólagosan) a keresleti oldal szempontjait. A felsőoktatási intézmények értékelésénél mindenképp figyelni kell a jelentkezők, leendő hallgatók (vélt vagy valós) döntési szempontjait, a jelentkezők preferenciáit (lásd például *Telcs et al.*, 2013), illetve a hallgatók minőségi jellemzőit (Nikolaidis – Dimitriadis, 2014) is. Összességében megállapítható, hogy az egyes felsőoktatási intézmények versenypozícióit végső soron a jelentkezők döntései alakítják. Ez azonban erősebben csak ott igaz, ahol az egyetemek erőforrás-ellátása a jelentkezésektől függ. Ugyanakkor ezt erősen befolyásolja a képzési szerkezet.

A rangsorok, akarva-akaratlanul a nemzeti egyetemi rendszerekről szóló politikai és nyilvános viták egyik fontos eszközévé váltak (Saisana et al., 2011). Hazelkorn (2007) arról ír, hogy egy fogyasztói fogalmat szakpolitikai eszközzé alakítottak át, ami hatással van a felsőoktatásra és a társadalomra egyaránt (Hazelkorn, 2007).

A jelentkezői/hallgatói megítélés válhat az egyetemi teljesítmény-értékelés fő mércéjévé, de ezt következetlen módon veszi át a politika. Egymásnak ellentmondó politikai igények jelennek meg. Egyrészt célként jelölik meg a döntéshozók, hogy legyen magyar egyetem az első 200-ban, másrészt pedig az „egyetemek minőségéről a hallgatók döntsenek”. A TOP200-as céllal az a probléma, hogy csak olyan egyetem kerülhet be, amely több tu-

dományterületet felölel, illetve elég nagy ahhoz, hogy a mérrethatékonysági szempontok is érvényesüljenek. Erre például egy nagy „Budapesti Egyetemnek” (Joób, 2014) lehetne esélye. A gyakorlatban ez azt jelentené, hogy több egyetemet összevonnak, egy intézménnyé alakítanak át. Ilyenre vállalkozott például Szingapúr vagy Mexikó. Ehhez hasonló célok tűzött ki magának Oroszország is (IREG 2014). Kérdésként merül fel, hogy ez tényleges minőségi változást is jelent, vagy csak technikai megoldásról van szó. A másik céllal kapcsolatban talán az a legfőbb baj, hogy tulajdonképpen a felsőoktatás szereplőinek egy csoportjára bizzuk a döntést.

A fentebbi két célt hangoztatók tábora számos tényezőt figyelmen kívül hagy. Nem veszük figyelembe, hogy egyféle aszimmetrikus informáltság jellemző erre a piacra. Ha egyedül a hallgatók kezében hagyjuk a döntést, akkor azok könnyen manipuláció tárgyává válhatnak. Ilyen célok mellett pedig az egyetem is kénytelen lesz eredeti szerepén túllépve alkalmazkodni, például úgy, hogy „Nobel-díjast vesz” vagy a „Ne buktassunk!” jelszó alapján vizsgáztat. Ezek a lépések pedig egy torzított rendszerhez vezetnek, amely csak látszatra „versenyképes”, hiszen a minőségi jellemzőin kevésbé vagy akár egyáltalán nem változtat az adott intézmény, inkább csak az egyes mutatók felduzzasztására koncentrál.

S egy utolsó kérdés: vajon hogyan festene az általunk felvázolt „kép”, ha a nemzetközi versenyképességi rangsorokat és a globális felsőoktatási rangsorokat hasonlítanánk össze? Különösen a középmezőny elemzése lenne érdekes.

A kétféle rangsor összehasonlítására példa a 4. ábra. A legismertebb nemzetközi versenyképességi rangsor az IMD World Competitiveness Ranking, illetve a WEF Global Competitiveness Report. Vizsgálatainkhoz az utóbbi rangsort használtuk. Elemzésünket azért sem fogja torzítani ez a kicsit önkényes választás, mert több szerző is rámutatott arra, hogy a két rangsor, habár eltérő módszertannal dolgozik, eredményei sokban hasonlítanak egymásra (lásd például Báthory, 2005). A felsőoktatási rangsorok esetében az Universitas 21 által publikált „U21 Ranking of National Higher Education Systems” adatait használtuk fel.⁵ A vizsgált 22 európai országot – mindkét rangsor esetében – a kapott helyezések alapján újra rangsoroltuk.

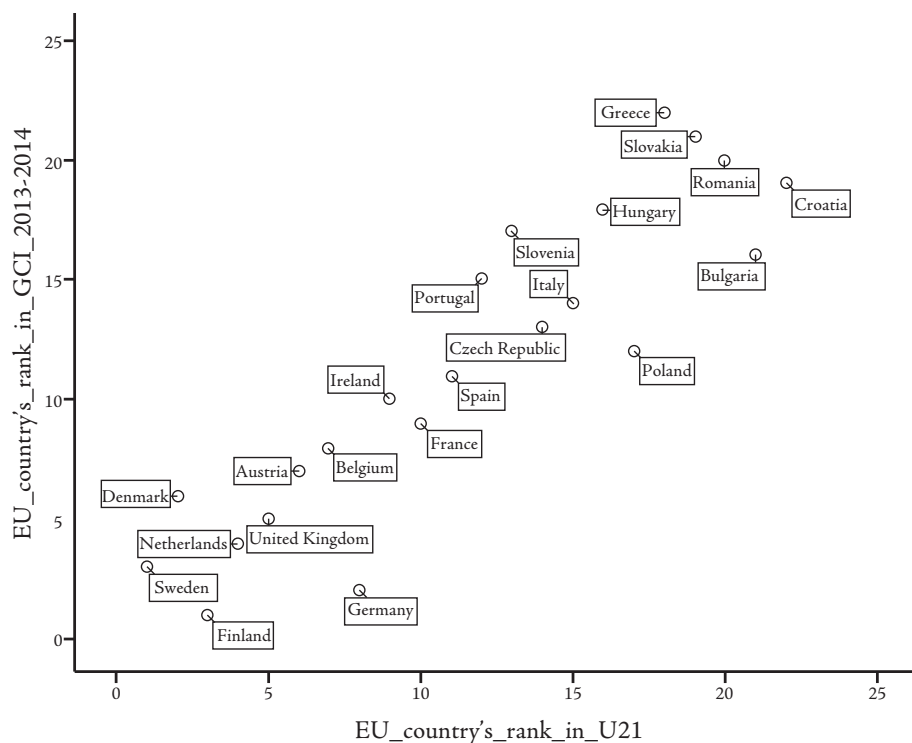
A 4. ábrán az európai országokat⁶ ábrázoltuk felsőoktatási rangsor – versenyképességi rangsor pontdiagramon.⁷ Látható, hogy azoknak az országoknak, amelyek a versenyképességi rangsorban elől helyezkednek el, felsőoktatási intézményeik is jó helyezést érnek el (lásd például az észak-európai államokat, Németországot, az Egyesült Királyságot). Az európai országok közül a kelet-közép-európai régió államai érték el a legrosszabb helyezéseket (mind versenyképességi, mind pedig felsőoktatási rangsor szerint).

⁵ Az Universitas 21 2012 óta publikálja a „U21 Ranking of National Higher Education Systems” rangsort. Négy fő terület alapján alakítják ki az egyes országokra vonatkozó végső pontszámokat (kapcsolat, erőforrás, környezet és output). 2014-ben 50 országot rangsoroltak. Bővebben lásd: <http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems>

⁶ Az elemzésből adathiány miatt kivettük Máltát, Ciprust, Luxemburgot, illetve Észtországot, Lettországot és Litvániát.

⁷ A vízszintes tengelyen a 22 ország felsőoktatási rangsor-, míg a függőleges tengelyen ugyanennek a 22 országnak a versenyképességi rangsorértékei állnak.

4. ábra Felsőoktatási rangsor (2014) – versenyképességi rangsor (2013-2014)



Forrás U21 ranking (2014) és Global Competitiveness Index (2013-2014). Saját szerkesztés SPSS programmal.

A fentebbi ábra alapján feltételezhető, hogy szoros kapcsolat van a versenyképességi és a felsőoktatási rangsorok között, azonban ennek a bizonyításához részletesebb elemzésekre lenne szükség. A 4. ábra alapján az is látszik, hogy az egyes országok különböző csoportokba tömörülnek. Ezek a csoportok pedig erősen hasonlítanak a VoC (Varieties of Capitalism) európai modelljeire (lásd például Crouch, 2005). Ennek mélyebb vizsgálatára a jelen tanulmány nem vállalkozik. További kutatás feladata lehet ezeknek a kérdéseknek a részletes vizsgálata.

Konklúzió

A felsőoktatás mind a gazdaság, mind pedig a társadalom szempontjából létfontosságú. Ez pedig azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítményének mérése kikerülhetetlen. A rangsorok erre alkalmasnak tűnnek, habár eredményeik, illetve felhasznált módszertanuk több ponton megkérdőjelezhető. A felsőoktatási verseny sokszereplős játszma, amelynek számos ki- és bemeneti tényezőjét nem, vagy csak nagyon nehezen lehet mérni. A piac globális jellege pedig tovább nehezíti az értékelést. Fábri egyik megjegyzése pontosan leírja ezt a problémát: „... a felsőoktatási képzési kínálat és szerkezet... sokkal differenciáltabb annál, mint hogy egy 'általános' helyzetkép felvázolásával” (Fábri, 2010) megelégedhetnénk.

Megfigyelhető egy olyan tendencia, amelynek során a kínálati oldali versenyképességi méréstől egyféle elmozdulás történik a keresleti oldali tényezők felé (lásd például hallgatói preferencia-sorrendek), ugyanakkor látni kell, hogy mindkét oldal mérésére szükség van ahhoz, hogy a valóságnak a lehető legjobban megfelelő képet kaphassunk. Számos megbízható és átfogó teljesítmény-értékelő mutató nélkül a kormányok és más, felsőoktatásban érintett intézmények aligha tudnak majd méltányos döntéseket hozni (Wu et al., 2012). Az olyan célok, amelyek csak és kizárólag a helyezés javítására koncentrálnak, figyelmen kívül hagyva egyéb tényezőket, arra ösztönzik az egyes egyetemeket és főiskolákat, hogy „látszatsmegoldások” után nézzenek. Ennek hatásai pedig beláthatatlanok.

A felsőoktatási rangsorokkal kapcsolatban nagyon sok még a megoldatlan, vitás kérdés. Ez a tanulmány abban kívánt hozzájárulni ennek a problémakörnek a tisztázásához, hogy bemutatta a felsőoktatási piac főbb jellemzőit (verseny típusai, szereplők), illetve rávilágított a rangsorkészítés, mint az egyik legnépszerűbb teljesítmény-értékelési megközelítés egyes kritikus tényezőire.

IRODALOM

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES 2004
Letöltés: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2004.html> (2014.09.05.)

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES 2014
Letöltés: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (2014.09.05.)

AGHION, P., DEWATRIPONT, M., HXBY, C. AND SAPIR, A.
(2008): *Higher aspirations: an agenda for reforming European universities*. Bruegel Blueprint 5., 59.

BÁTHORY ZSUZSANNA (2005): *Az IMD és a WEFORUM versenyképességi jelentéseinek struktúrája és módszertani háttere*. Versenyben a világgal 2004-2006. Gazdasági versenyképesség vállalati nézőpontból című kutatás, 47., 78.

BORK, R. H. (1978): *The Antitrust Paradox. A Policy at War with Itself*. New York: Basic Books, 479.

BRAUN TIBOR (2009): Egy tudományos kutatás frusztrációjának következménye: a Hirsch-index. *Magyar Tudomány*, 8., 965-969.

BRAUN TIBOR (2008): Szellem a palackból, tudománymetriai értékelések. *Magyar Tudomány*, 11., 1366-1371.

CROUCH, C. (2005): Models of Capitalism. *New Political Economy*, 10., 4., 439-456.

DELPierre, M. AND VERHEYDEN, B. (2014): Student and worker mobility under university and government competition. *Journal of Public Economics*, 110., C., 26-41.

ENSERINK, M. (2007): Who Ranks the University Rankers? *Science*, 317., 5841., 1026-1028.

FÁBRI GYÖRGY (2008): Magyar felsőoktatási rangsorok – tíz év tükrében. *Közgazdasági Szemle*, 55., 12., 1116-1119.

- FÁBRI ISTVÁN (2010): Egyetemi és főiskolai hallgatók elhelyezkedési motivációi. *Educatio*, 44., 2., 241-250.
- FELVI.HU Letöltés: http://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak (2014.09.09.)
- FINANCIAL TIMES (2014): MBA ranking 2014: key and methodology. Letöltés: <http://www.ft.com/intl/cms/s/2/5728ac98-7c7f-11e3-b514-00144feabdc0.html#axzz3DK5I7m4D> (2014.09.14.)
- HAZELKORN, E. (2007): OECD: Consumer concept becomes a policy instrument. University World News Global Edition. Letöltés: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20071108144018483> (2014.09.10.)
- HORSTSCHRÄER, J. (2012): University rankings in action? The importance of rankings and an excellence competition for university choice of high-ability students. *Economics of Education Review*, 31., 6., 1162-1176.
- IREG (2014) Russia Aims for TOP 100. Letöltés: http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=397&Itemid=1 (2014.09.14.)
- JOÓB SÁNDOR (2014): Lőjük fel a toplistára a University of Budapestet. Letöltés: http://index.hu/belfold/2014/07/23/lojuk_fel_a_toplistara_az_university_of_budapestet/ (2014.09.10.)
- KOCHER, M. G., LUPTACIK, M. AND SUTTER, M. (2006): Measuring productivity of research in economics: A cross-country study using DEA. *Socio-Economic Planning Sciences*, 40., 4., 314-332.
- LEYDESORFFE, L. AND MEYER, M. (2007): The scientometrics of a Triple Helix of university-industry-government relations (Introduction to the topical issues). *Scientometrics*, 70., 2., 207-222.
- MEYER, M. S. AND TANGA, P. (2007) Exploring the "value" of academic patents: IP management practices in UK universities for Third-Stream indicators. *Scientometrics*, 70., 2., 415-440.
- NIKOLAIDIS, Y. AND DIMITRIADIS, S. G. (2014): On the student evaluation of university courses and faculty members' teaching performance. *European Journal of Operational Research*, 238., 1., 199-207.
- PAGELL, R. A. (2009): University Research Rankings: From Page Counting to Academic Accountability. *Evaluation in Higher Education*, 3., 1., 71-101.
- PODLUBNY, I. (2005): Comparison of Scientific Impact Expressed by the Number of Citations in Different Fields of Science. *Scientometrics*, 64., 1., 95-99.
- PORTER, M. E. (1990): The Competitive Advantage of Nations. *Harvard Business Review*, 68., 2., 73-93.
- QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS 2013 Letöltés: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region+=+country+=+faculty+=+stars=false+search=> (2014.09.05.)
- SAISANA, M., D'HOMBRES, B. AND SALTELLI, A. (2011): *Rickety numbers: Volatility of university rankings and policy implications*. Research Policy 40., 1., 165-177.
- TEIXEIRA, P. (2013): The Tortuous Ways of the Market: Looking at the European Integration of Higher Education from an Economic Perspective. LSE 'Europe in Question' Discussion Paper Series 56/2013, 41.
- TELCS ANDRÁS, KOSZTYÁN ZSOLT TIBOR ÉS TÖRÖK ÁDÁM (2013): Hallgatói preferencia-sorrendek készítése az egyetemi jelentkezések alapján. *Közgazdasági Szemle*, 60., 3., 290-317.
- TIMES HIGHER EDUCATION SYSTEM (2013): The World University Rankings, 2013-2014. Letöltés: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking> (2014.09.05.)
- TÖRÖK ÁDÁM (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 53., 4., 310-329.
- TÖRÖK ÁDÁM (2009): Verseny a felsőoktatásban – így mérték ti. In: Muraközy László (szerk.) *A jelen a jövő múltja. Járatlan utak – járt úttalanságok*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2009., 241-294.
- TÖRÖK ÁDÁM (2008): A mezőny és tükörképei. Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok hasznáról és korlátairól. *Közgazdasági Szemle*, 55., 10., 874-890.

TÖRÖK ÁDÁM (2006): *Stratégiai ágazat stratégia nélkül? A magyar kutatás-fejlesztés teljesítménye és versenyképessége nemzetközi összehasonlításban*. Szombathely: Savaria University Press, 252.

UNIVERSITAS 21 (2014): U21 Ranking of National Higher Education Systems. Melbourne Institute Of Applied Economic And Social Research, 2014. 32. Letöltés: <http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems> (2014.09.05.)

WILDAVSKY, B. (2010): *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton & Oxford: Princeton University Press, 256.

WORLD ECONOMIC FORUM (2013): The Global Competitiveness Report, 2013-2014. 553. Letöltés: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2013-14.pdf (2014.09.05.)

WU, H.-Y., CHEN, J.-K., CHEN, I-S. AND ZHUO, H.-H. (2012): Ranking universities based on performance evaluation by a hybrid MCMD model. *Measurement*, 45., 5., 856-880.

A felsőoktatás szerepe a nemzeti versenyképességben

(Egy lehetséges gondolkodási keret)

Bevezetés

A globalizáció kiterjedésével, a gazdasági verseny egyre élesebbé válásával minden szinten előtérbe kerültek a versenyképességgel kapcsolatos összehasonlító elemzések. Beszélünk az egyes termékek és szolgáltatások piaci versenyképességéről éppúgy, mint versenyképességről az iparágakkal, országokkal, vagy gazdasági régiókkal kapcsolatban is. Ezeknek a különböző szinteknek a versenyképességét persze eltérő módon értelmezzük és mérjük, de az is kétségtelen, hogy megkerülhetetlen összefüggések vannak közöttük.

Ebben az írásban a nemzeti szintű versenyképesség egy sajátos aspektusával foglalkozunk. A nemzeti versenyképesség lényegében egy ország fejlődésének útját és lehetőségeit jellemzi. A Budapesti Corvinus Egyetem Versenyképesség Kutató Központja által használt definíció szerint „egy nemzetgazdaság versenyképessége abban áll, hogy úgy tud létrehozni, felhasználni, illetve a globális verseny keretei között értékesíteni termékeket és szolgáltatásokat, hogy ennek során állampolgárainak jóléte és saját termelési tényezőinek hozadéka fenntartható módon növekszik” (Chikán és Czákó, 2009). Ez a meghatározás ugyan gazdasági fókuszú, de az idézett helyen szereplő kifejtése, illetve az ott közölt kutatási modell világossá teszi, hogy a versenyképesség nem egy szűk gazdasági kategória, hanem jelentős társadalmi tartalommal rendelkező, a nemzeti sajátosságokra, intézményekre nagymértékben támaszkodó jelenség.

Így a versenyképességi elemzésekben nagyon is helye van az oktatás, ezen belül pedig a felsőoktatás bevonásának. Jelen tanulmányban ennek egy meghatározott nézőpontból történő elemzésére vállalkozom: azt igyekszem feltárni, hogy milyen kapcsolatok vannak nemzetközi összehasonlításban a gazdasági versenyképesség és a felsőoktatás jellemzői között, kitérve arra, hogy a száraz adatelemzés alapján hol tart hazánk a nemzetek versenyében.

Hazánk helyzete az átfogó versenyképesség és a felsőoktatás szempontjából

A versenyképesség társadalmi tartalmát tükrözik azok a nemzetközi elemzések, amelyek a nemzeti teljesítmények összehasonlításával foglalkoznak. Ezek sokszínű világában találkozunk nagyon általános, a „jóllét” fogalmára támaszkodó értékelésekkel éppúgy (*The New Economics Foundation*, 2014), mint teljesen technikai, az üzleti tevékenység lebonyolításának körülményeit összehasonlító elemzésekkel (*The World Bank*, 2013), illetve egy-egy részterület (felsőoktatástól a logisztikáig) nemzeti eredményességének összevetésével foglalkozókkal. A szorosabban vett versenyképességi jelentések köre is meglehetősen terjedelmes, nemzetközi intézmények (*European Commission*, 2014, *OECD: Hong*, 2014) által készített értékelések mellett találunk olyan összehasonlításokat is, amelyeket a versenyképességi jelentéseket fő profiljuk elemei közé soroló „think tank”-ek készítenek. Ezek közül a két leggyakrabban idézett jelentés a Világgazdasági Fórum (*WEF, World Economic Forum*, 2014) és a Lausanne-i székhelyű üzleti iskola, az IMD rangsora (*IMD*, 2014). A továbbiakban az előbbire fogunk támaszkodni, főként a jobb adathozzáférés, illetve a konkrét elemzési cél, a versenyképesség és a felsőoktatás kapcsolatának konkrétabb megközelítése miatt.

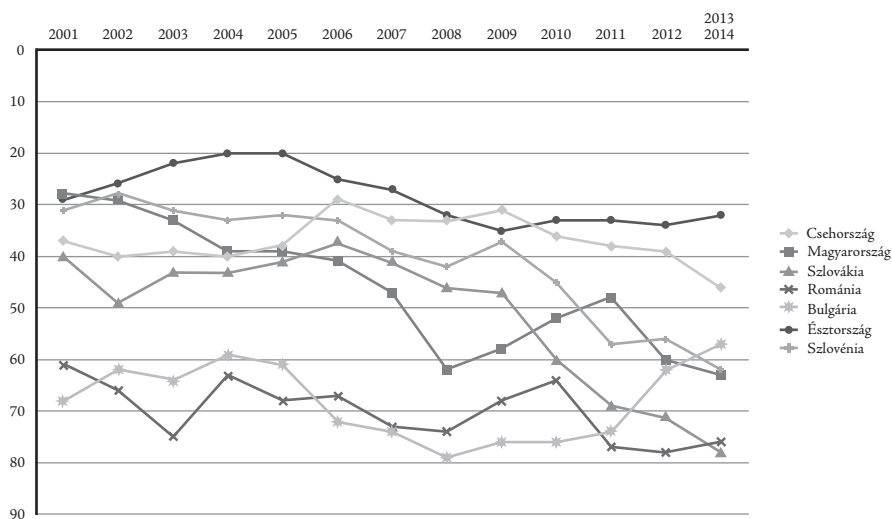
A Világgazdasági Fórum versenyképességi elemzése évente némileg változó, az utóbbi években 140-nél több ország teljesítményét rangsorolja. A rangsorolás alapja egy meglehetősen összetett index, amely száznál több ismervre támaszkodik, ezek között vannak „kemény”, statisztikai adatok és „puha”, véleménykérésre támaszkodó információk is. Az ismérveket 12 pillérbe foglalják össze, ezek a következők:

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Intézmények | 7. A munkaerőpiac hatékonysága |
| 2. Infrastruktúra | 8. A pénzügyi piacok fejlettsége |
| 3. Makrogazdasági környezet | 9. Technológiai felkészültség |
| 4. Egészségügy és alapoktatás | 10. Piacméret |
| 5. Felsőoktatás és szakképzés | 11. Az üzleti tevékenység fejlettsége |
| 6. Az árupiac hatékonysága | 12. Innováció |

Mint látható, ezek a pillérek nemcsak a gazdaságot közvetlenül érintő kérdésekre támaszkodnak, hanem a társadalmi jelenségek széles körét vonják be a vizsgálatba. Segítségükkel pillérenként (sőt, a pillérek mögött lévő konkrét kérdésenként) rangsorolhatók a felmérésben szereplő országok. A részmutatókból egy komplex módszertan alapján elkészül egy összesített index, amely az átfogó rangsort alakítja ki, s mivel a jelentés évről évre elkészül, összehasonlítható az egyes országok pályája is.

A rangsorolás illusztrációjaként tekintsük meg az 1. ábrát, amely 2001 óta mutatja a velünk szokásosan összehasonlított kelet-közép-európai országok versenyképességi helyzetét. Látható, hogy összességében az egész régió veszített versenyképességéből. Sajnos, hazánk ezen belül a legnagyobb vesztesek közé tartozik: ebben a másfél évtizedben a 28. helyről a 63.-ra csúszott vissza, s bizony ma már mások a közvetlen versenytársaink, mint az ezredfordulón.

1. ábra Magyarország helye a WEF rangsorában



Forrás WEF (2014) alapján saját szerkesztés

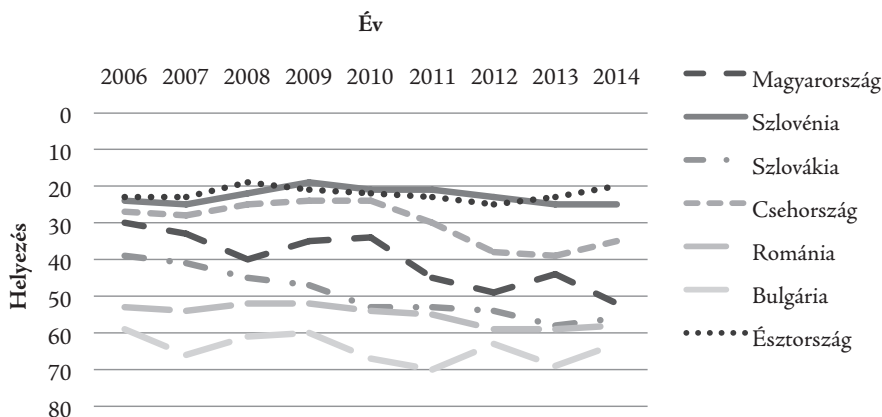
Mint az előzőekben adott felsorolásból látszik, van a WEF rangsorolásnak egy kifejezetten a felsőoktatásra és a szakképzésre vonatkozó pillére is. E pillér vonatkozásában a 44. helyen állunk, azaz helyezésünk számottevően jobb, mint az ország teljes versenyképessége. Az is látszik (1. táblázat), hogy ezen a helyezésen belül az egyes rész-tényezők szerint igen differenciált a helyzet: a beiskolázási adataink jók, s jónak értékelhető a magas képzési színvonal előfeltételeként értelmezhető matematikai és természettudományos felkészültség, illetve az internet-ellátottság is, addig a képzés minőségi mutatói kifejezetten rosszak. Nem tartozik szorosan jelen tanulmányunk tárgyához, de azért megemlítem, hogy más felmérésekből is tudjuk, hogy a cégek saját képzési, továbbképzési hajlandósága pedig kifejezetten katasztrofális (Chikán és Czakó, 2014) – ezt is jelzi a rangsor.

1. táblázat A WEF rangsor „illetékes” blokkja:

Versenyképességi ismerv	Magyarország helyezése
Középiskolai beiskolázás	37.
Felsőiskolai beiskolázás	35.
Az oktatási rendszer minősége	93.
A matematikai és a természettudományi képzés minősége	38.
A management iskolák minősége	68.
Internet elérhetőség az iskolákban	33.
Kutatási és képzési szolgáltatások elérhetősége	84.
Saját dolgozók képzése	108.

A 2. ábrára tekintve láthatjuk, hogy hazánk a felsőoktatási-képzési pillérben is zuhanás-szerűen esett az elmúlt években (2006 előtről nem áll rendelkezésre adat): a 30. helyről az 50. helyre estünk vissza a globális rangsorban. Sovány vigasz, hogy a kelet-közép-európai országok sorrendjében nagyjából megtartottuk a helyünket, s bár az élcsoporttól leszakadtunk, a követő boly még nem ért utol bennünket.

2. ábra A kelet-közép-európai országok felsőoktatási helyezései a WEF rangsorban, 2006-2014



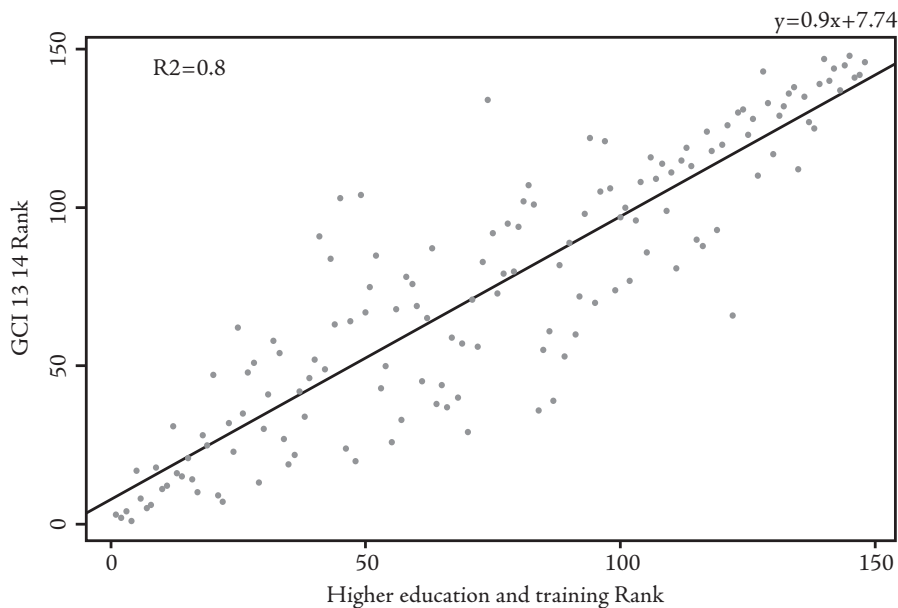
Forrás WEF (2014) alapján saját szerkesztés

A felsőoktatás eredményességének kapcsolata a versenyképességgel

Az alábbi elemzés rámutat arra, hogy miért is jelent súlyos problémát a magyar társadalom és gazdaság számára, hogy visszaesik felsőoktatásunk versenyképessége – látni fogjuk, milyen szoros a kapcsolat a versenyképesség általános mutatója és a felsőoktatás eredményessége között. Az elemzés szélesebb bázisra helyezése kedvéért bevonjuk a vizsgálatba a felsőoktatási versenyképesség WEF-ben közölt adatai mellett az egyes országok egyetemének egy jellemző rangsorát, az U21 indexet, illetve kiemeljük a WEF rangsorból a gazdasági versenyképességgel talán legközvetlenebb kapcsolatban lévő management képzést.

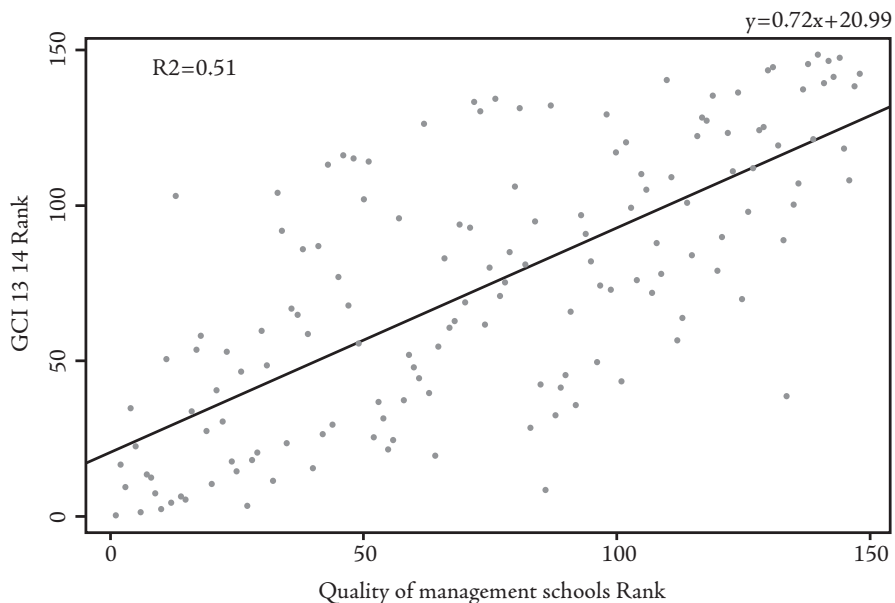
Tekintsük át elsőként a WEF átfogó rangsora és a felsőoktatási ismerv szerinti rangsor kapcsolatát. A 3. ábrán a felmérésben szereplő 144 országnak a kétféle rangsorban elfoglalt helyét vetjük össze. Azt látjuk, hogy a két ismerv között igen szoros kapcsolat van, magas a korrelációs együttható: nagyon kis hibaszázalékkal elmondható, hogy az az ország, amelynek a felsőoktatása jobb, előkelőbb helyen van a globális versenyképességi rangsorban. Kevésbé szoros, de még mindig erős a korreláció ($R^2=0,51$) az átfogó helyezés és a management school-ok minősége között (4. ábra). Itt kisebb a trend meredeksége, és sokkal nagyobb az országok szóródása, ami annak köszönhető, hogy az átfogó mutató (versenyképesség) és a parciális teljesítményt jelző mutató (management school-ok minősége) között jóval több az áttétel, mint a két átfogó mutató, az általános versenyképesség és a teljes felsőoktatásra vonatkozó jelzőszám között.

3. ábra Kapcsolat a felsőoktatási versenyképesség és az átfogó versenyképesség között



Forrás WEF (2014) alapján saját szerkesztés

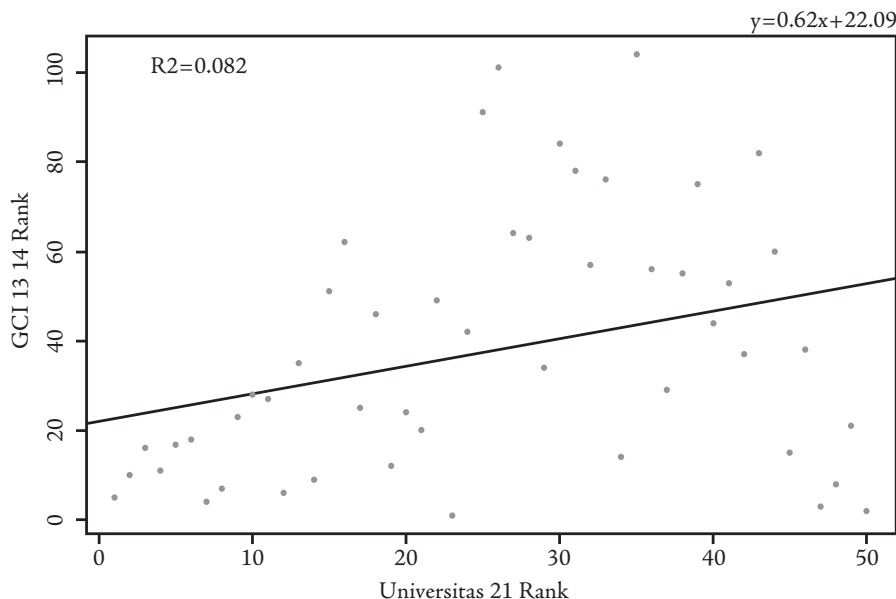
4. ábra Kapcsolat a management iskolák minősége és a versenyképesség között



Forrás WEF (2014) alapján saját szerkesztés

Tekintsünk ezek után egy más rendszerben készült rangsorolást, a világ vezető kutató egyetemeinek szervezete által készített U21 rangsort, amely az egyes országok egyetemeinek alapján rangsorolja az országokat (5. ábra).

5. ábra Az U21 egyetemi rangsor és a versenyképességi rangsor kapcsolata



Forrás WEF (2014) alapján saját szerkesztés

Azt látjuk, hogy bár a trendvonal enyhén emelkedő, itt nagyon nagy az országok szórása, laza a kapcsolat az egyetemek összevetésére épülő rangsor és a versenyképesség között. Más megfogalmazásban azt mondhatjuk, hogy az egyes kiemelkedő egyetemek rangsorára épülő összehasonlítás a versenyképesség szempontjából sokkal kevesebbet mond, mint a rendszer egészét szem előtt tartó WEF felsőoktatási mutató használata.

Összefoglalás

Tanulmányunkban arra kívántunk rámutatni, hogy az egyes országok átfogó versenyképessége szoros kapcsolatban van a felsőoktatás minőségével: igen erős korrelációt találtunk az azonos módszertannal készült két WEF-lista között. Azt találtuk ugyanakkor, hogy a management-képzés minősége, illetve az egyes egyetemek rangsorolására épített listák és a versenyképesség kapcsolata sokkal lazább. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy a bemutatott eredmények szerint az egyes parciális mutatók csak korlátozottan használhatók fel arra, hogy megítéljük a felsőoktatás versenyképességének hatását (márpedig sajnos ez nagyon gyakran megtörténik). Az érdemi mondanivalóhoz komplex szemléletű elemzést kellene végezni.

A fentiekben bemutatott elemzés természetesen korlátozott érvényű, inkább a problémakezelés lehetőségének illusztrálására, mint tartalmi következtetések levonására alkalmas. Ez utóbbihoz kiterjedtebb kutatásra van szükség – ennek egy lehetséges megközelítését tartalmazza a tanulmány.

Irodalom

CHIKÁN ATTILA ÉS CZAKÓ ERZSÉBET (2009, SZERK.): Versenyben a világgal. Vállalataink versenyképessége az új évezred küszöbén. Akadémiai Kiadó, Budapest.

CHIKÁN ATTILA ÉS CZAKÓ ERZSÉBET (2014): Kilábalás göröngyös talajon. Gyorsjelentés a 2013. évi felmérés eredményeiről. BCE Versenyképesség Kutató Központ, Budapest. Letöltés: <http://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=46219>

WEF (2014): Global Competitiveness Report, World Economic Forum, www.weforum.org

IMD (2014): World Competitiveness Yearbook www.imd.org/wcc

HONG, E (2014): *Development of COCD Competitiveness Indicators Platform* <http://>

www.oecd.org/mena/investment/44965863.pdf

European Commission (2014): *European Competitiveness Report* http://ec.europa.eu/enterprise/policies/industrial-competitiveness/competitiveness-analysis/european-competitiveness-report/index_en.htm

NEF (The New Economics Foundation, 2014): *Happy Planet Index*, www.happyplanetindex.org

The World Bank (2014): *Doing Business* www.doingbusiness.org

Cultus (2014): The 2014 Education systems's ranking by U21, <http://www.onlinecultus.com/2014-education-systems-ranking-u21/>

Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát?

„I often say that when you can measure what you are speaking about, and express it in numbers, you know something about it; but when you cannot measure it, when you cannot express it in numbers, your knowledge is of a meagre and unsatisfactory kind.”

Lord Kelvin (Thomson, 1883. 73.)

Bár a felsőoktatás iránti közfigyelem mértéke és kiterjedtsége országokként változik, de évente vannak alkalmak, amikor mindenütt magasra hág: ezek a továbbtanulási jelentkezések-felvételek időszakai. Az elmúlt negyedszázadban, különösen a kétezres évektől azonban világszerte elterjedt egy jelenség, ami hasonló sajtóérdeklődést tud kelteni, és ezen keresztül az egyetemek társadalmi percepciójában mindinkább meghatározóvá válik, ez pedig az egyetemi rangsorok megjelenése. Egy évtizede az egyes országok rangsorai mellett egyre erőteljesebben feltűntek a nemzetközi, globális rankingek, az intézmények besorolási játékát mind komolyabbá, az egyetemi stratégiákban és országos szakpolitikákban is tényezővé téve.

Ebben a hírpiaci térben hajlamos a felsőoktatás elfeledkezni arról az egyszerű tényről, hogy évszázadokon át működött rangsorok nélkül, illetve, hogy a rangsorok nem a kutatási-oktatási tevékenységből nőttek ki, hanem azok tartalmától, fejleményeitől függetlenül, kívülről érkeztek. Hogyan lehetséges mégis, hogy ilyen erővel határozzák meg ezek az információs csomagok a felsőoktatásról és a felsőoktatásban zajló gondolkodást, miképpen váltak az egyetemek értékmérésének leghatásosabb mutatóivá? Szolgáltatnak-e érvényes ismereteket a felsőoktatásról? Van-e esélye a hagyományos egyetemi nyilvánosság- és társadalmi pozíciók újjáépítésének, illetve lenne-e értelme ennek?

Az egyetemfilozófiák és önképek általában tartalmaznak olyan elemeket, amelyek reflektálnak a felsőoktatás társadalmi környezetének elvárásaira, közösségi missziójára. Newmann püspök vagy Humboldt professzor/miniszter egyetem-alapító dokumentumaiban a kiválóság és minőség magától értetődő jellemzője a felsőfokú oktatási intézménynek, nem is foglalkoztak különösebben olyan külső mechanizmusok kidolgozásával, amelyek ezt kontrollálták volna. Ezen európai egyetemi hagyományhoz képest az elmúlt bő harmad évszázadra azonban már erős és befolyásos narratívák rivalizálnak a felsőoktatási teljesítmény „külső” megítélésének kibővült piacán – s míg a médiában egyértelműen a rangsorok állnak

nyerésre, addig az intézményi életben és menedzsmentben erős a pozíciójuk az üzleti életből, a PR-iparból vagy az újabbkori amerikai akadémiai tradícióból átvett megoldásoknak.

Bár a szakmai közvélemény számára a minőségértékeléshez képest értelmeződnek a rangsorok, velük a nagyközönség mint kommunikációs formákkal, a tájékoztató kiadványok közegeiben találkozunk. (A magyarországi felsőoktatás rangsorolása kezdetén, 2001-ben is ilyen tájékoztató kiadványból nőtt ki az UnivPress-Felvi rangsor.) Nem véletlen, hogy amikor a rangsoroknak az amerikai felsőoktatási kommunikációban a nyolcvanas évekre egyre nagyobb lett a szerepük, akkor Webster is ezekhez viszonyítva fogalmazta meg azt a definícióját (*Webster*, 1986. 5. o.), amit a szakirodalom leginkább emleget. Eszerint rangsor az, ami:

- az akadémiai kiválóságot méri, meghatározott mérőszámokkal vagy vonatkoztatásokkal,
- a mérőszámok használata valamilyen sorrendet eredményez.

A „hivatalos” minőségértékelések viszonya a rangsorokhoz tehát részint történeti, részint kontraverzális: miközben az akkreditációk kerülnek a sorrendbe állításokat, a rangsorok értelme éppen ez. Ám utóbbiak sikeressége, vagy irritációt okozó jelenléte növeli a nyomást az országos akkreditációkon a sorrendek képzése iránt.

Az akadémiai közvéleményen belül korábban is zajlottak szakmai disputák az intézmények összehasonlításának eredményeiről, azonban a médiorangsorok elindulása kiélezetté, és nem ritkán gyakorlati következményekkel járóvá erősítette a vitákat. Az első nagyobb hatású médiorangsor az Egyesült Államokban jelent meg, a *U.S. NEWS and World Report* című napilapban (továbbiakban *USNEWS*). A rangsorkétévente történő megjelenései még nyugalmasabban teltek, inkább lekezelő reakciókat kapott a vállalkozás (Donald Kennedy, az első helyre rangsorolt Stanford akkori elnöke mondta: „ez egy szépségverseny, nem a minőség komoly elemzése”¹). A kilencvenes évek közepére azonban az intézményvezetők megelégték a módszertan, és ezzel a helyezések folytonos változtatását, és fellázdattak. A Stanford következő elnöke, Gerhard Casper, 1996-tól éles hangú levelekben bírálta a *USNEWS* koncepcióját és számítási módjait, különösen a hallgatók jövőbeli választásaira vonatkozó predikcióját, és alternatív számításokkal mutatta be saját javaslatait az értékelésre. Hasonlóan megkérdőjelezték a rangsor érvényességét az amerikai elitegyetemek diákjai is. (Mindezek nyomán létrejött a *„Forget US News Coalition”* egyetemi nyomásgyakorló csoport.) Nem járt jobban a kanadai *Maclean’s* rangsora sem, hiszen az 1991-es indulását követően azonnal támadták kissé egyenetlen fogalmazási stílusa, illetve a különféle képzési célú egyetemek közös szerepeltetése miatt. Bár az újság azonnal lépett, és a következő évtől már differenciáltabb felmérést végzett, folytatódtak a tiltakozások, jelentős intézményi kör maradt távol a felméréstől.

Az észak-amerikai rangsorok kapcsán a kedélyek később sem csillapodtak. A kilencvenes évek végén kutatómódszertani ajánlásokat kellett az *USNEWS* készítőinek elfogadniuk, ami nem nyugtatta meg az egyetemeket, hiszen 2006–2007-től mozgalom is indult a rangsor ellenében, önálló honlapot üzemeltetve. Ekkor vált egyértelművé az elvárás: az a korrekt, ha a módszertani leírások világosan megfogalmazzák, mit tartanak a felsőoktatási teljesítményről, az egyetemek és főiskolák funkciójáról, a felsőoktatással szembeni követelménytámasztás kompetens megfogalmazóiról.

Az amerikaiak példáján is felbuzdulva a *Maclean’s* ellenében 2007-ben indult jelentős, a kanadai egyetemek több mint egynegyedét kitevő, adatszolgáltatási bojkott. Ázsiában még

¹ „It’s a beauty contest, not a serious analysis of quality” Idézi: *Thompson*, 2000.

drasztikusabb következménye lett az elégedetlenségnek, hiszen az *Asiaweek* című angol nyelvű regionális hetilap rangsora éppen az egyetemi ellenállás miatt bukott meg. A Times Higher Education Supplement (továbbiakban: THE) globális kitekintésű rangsort is végigkísérték a botrányok. 2005-ben Malaysiában kormánysszintű felhőrdülést okozott, amikor az előző évben nagy lelkesültséggel ünnevelt bekerülésüket a legjobb százba (89), a következő évben egy számítási módosítás miatt (rájöttek, hogy az indiai és kínai származású diákokat külföldinek sorolták be) a közel 100 helyezésnyi visszacsúszás követte (hasonlóan járt akkoriban a GeorgTech, UC Santa Barbara stb. is) (Holmes, 2009). Az is széles körben okozott felháborodást, amikor 2009-ben az akkoriban kinevezett új főszerkesztő, Phil Baty kijelentette: addigi rangsoraik adatbázisai nem voltak megbízhatóak, komoly hiányosságokkal küzdöttek (Titz, 2010).

Az egyetemi reakciók visszahatása nyilván formálja a rangsorok rendszerét, tartalmát, még az egyébként módszertanában rigorózus, általában Shanghai Ranking-ként emlegetett Academic Ranking of World Universities (ARWU) is változott némiképp. A médiarangsorokról az elmúlt negyedszázad alatt ugyanakkor összegződött az a kritikai bázis, amely módszertani és felsőoktatás-elméleti oldalról egyaránt kidolgozta a leginkább releváns ellenvetéseket. Az érvek viszonylag könnyen áttekinthető halmazt alkotnak. A kritikák főbb csoportjai voltaképpen a rangsorolás egyes elemei szerint rendezhetőek, hiszen lényegében nincs olyan része a rangsor-játéknak, amit ne ért volna komoly és alapos bírálat. A következőkben ezeket a kritikai észrevételeket ismertetem, egy-egy tézis-mondatban összefoglalva, majd kifejtve őket.

A rangsorok a felsőoktatást egydimenziósan, leegyszerűsítően, az egyetemi teljesítmény lényegét meghamisítva mutatják be.

Többen kétségbe vonják a rangsorok adekvátságát a felsőoktatás tényleges rendszerére vonatkoztatva. Már az is jelzi problematikusságukat, hogy hiányzik az önreflexivitás, azaz nem kérdeznak rá a rangsorolás kulturális hátterére. Objektívnak és tudományosnak látszanak, miközben nem mások, mint a felsőoktatási jelenség egyfajta ideológiájának kifejeződései, amelyben a tudományos kutatás és a pénzügyi sikeresség értékei dominálnak (Birnbau, 2007. 7. o.). Maguk az indikátorok a rangsorok ideológiája szerint azt képezik le, miképpen tekintenek a hallgatók az egyetemre (Vossensteyn, 2005), azonban a rangsorokból kikerekedő kép féloldalas. Ebből ugyanis a felsőoktatás mint a karrierépítésbe való befektetés jelenik meg, miközben a diákok számára legalább ennyire életmód is. Ráadásul a fogyasztói szempontú termék-felfogás hiányos is marad, mivel magát a terméket, azaz a kimenetet nem tudják meghatározni (Guarino, Ridgeway, Chun és Buddin, 2005). A diákok szempontjait amiatt sem lehet reflektálatlanul alkalmazni, mivel a sok egyéni érdek együttesen szemben állhat a teljes felsőoktatási, avagy társadalmi közösség érdekében (Boyadzhieva, 2010), például a túl sok diploma elértéktelenítheti az egyes diplomákat.

A rangsorok legnagyobb gyengesége, hogy ignorálják a diverzitást, vagyis úgy kezelnek együtt intézményeket, hogy nem tesznek különbséget azok missziója, céljai és struktúrája szempontjából (Turner, 2005). Az olyan felsőoktatási formák és intézményi megoldások, mint a német Fachhochschule-k, vagy a francia Grand Ecole-ok stb., szükségképpen nem érzékelhetőek ezzel a megközelítéssel (Marginson–van der Wende, 2007). Torzítanak, hiszen a régi, nagy tradíciójú egyetemek leírására inkább alkalmasak a publikációs és alumnus adatok (Eccles, 2002), míg az újabb egyetemeket a maguk szervezeti-innovációs potenciáljá-

val nem képesek megragadni. Módszertani anomáliákhoz vezet, hogy néhány nagyon leegyszerűsített méretezéssel akarják megragadni a sokféle intézményt (*van der Wende*, 2008). Ehhez annyira ki kell terjeszteniük a minőség értelmezési tartományát, hogy az elveszíti valódi súlyát, értelmét (*Usher és Savino*, 2007).

De nem csupán a felsőoktatás egészéről, hanem a konkrét értékelési tárgyról, tehát az egyes egyetemekről, illetve felsőoktatási aktivitási formákról is homályos fogalmaik vannak. A rangsorokban többnyire intézmények szerepelnek, miközben releváns adatok sokkal inkább állnak rendelkezésre konkrét képzésekről, programokról, tanszékekről. (Ez a probléma a legkirívóbban a globális rangsoroknál jelenik meg.) Sok félreértéshez vezet a generális és szakterületenkénti rangsorok összehasonlítása, amikor a markánsan egy-egy szervezeti egységhez kapcsolódó teljesítmény kivétel az intézmény egészére (*Bowden*, 2000).

Pedig a felsőoktatási valóságban magától értetődően nincs olyan szakterületi egyenszáltság, amit a rangsorok sugallnak. A különböző szakterületeken eltérőek a publikációs rutinok, lehetőségek, műfajok, ezért az ilyen indikátorokat alkalmazó rangsorok (leginkább a globális összehasonlítások) szükségképpen félrevezető képet adnak a felsőoktatási teljesítményről (*Clarke*, 2002).

Az indikátorok világa zavaros, a felsőoktatási valóságot torzan adják vissza.

Az indikátorok megválasztása, alkalmazása és forrásainak meghatározása teszi ki a rangsorolási munka szinte egészét, ezért jórészt szakmai és módszertani védetőségükön áll vagy bukik egy-egy rangsor, sőt, magának a rangsorolásnak is az érvényessége. A kritikák tükrében az összkép nem biztató: az előbb említett mindhárom munkafázist megkérdőjelezzik az elemzők. A rangsorok összehasonlító vizsgálatai kimutatták, hogy a listák nem vizsgálják az indikátorok alkalmasságát, az egyes módszertanok nem feleltethetők meg egymásnak, nem válaszolják meg a más országokba való implementálás, a kompatibilitás kérdését. (*Dill és Soo*, 2005).

A problémák már az indikátorok kiválasztásánál megmutatkoznak. A nemzeti rangsorok döntően bemenet-orientált adatsorokat használnak (hallgatói teljesítmény a felvételhez, kapacitások, oktatói kiválóság, létszámok stb.) Általában is gondolja a minőségértékelésnek, hogy a teljesítmény méréséhez sokkal informatívabb volna magának az intézményi-oktatási folyamatnak, illetve a kimeneteknek a vizsgálata, de ehhez nem találják a megfelelően definiálható-begyűjthető adatokat (*Goedegebuure, Maassen és Westerheijden*, 1990). A globalizálódott felsőoktatási piacon pedig a rangsorok végképp képtelenek megragadni az oktatási kimenet jellemzőit (*Klein, Kuh, Chun, Hamilton és Shavelson*, 2005). Az oktatás ezért ellentmondásos helyzetben van a rangsorok indikátorai között. Míg a nemzeti rangsorok igyekeznek valamilyen módon reflektálni erre az aktivitásra (még ha több helyütt ezek is inkább a tudományos reputációt írják le) (*Dill*, 2006), addig a globális rangsorok látóköréből lényegében kimarad a feldolgozása (*Marginson és van der Wende*, 2007).

A globális rangsorok döntő mértékben a tudományos produktivitást használják indikátornak – ami mind módszertani, mind felsőoktatás-politikai szempontból megkérdőjelezi a hitelességüket (*Pagell*, 2009). A leggyakrabban idézett ARWU, valamint a tajvani HEEACT, a Leideni Egyetem és az Elsevir kiadóhoz kötődő SCIMAGO rangsora kizárólag a tudományos publikációs és idézettségi adatokra épül (A köztük lévő korrelációkat bemutatja: *van Raan*, 2008). A Times Higher Education Supplement, valamint a THE-QS rangsora egyéb

tényezőket (forrásallokáció, nemzetközi mobilitás) is figyelembe vesz, de a döntő súly ezeknél is a tudományos publikációké és az ezekkel összefüggő szakmai presztízsé.

Pedig a tudásmetriai mércék általános alkalmazása önmagában kétséges érvényességű (Weingart, 2005). Az úgynevezett impact faktorok, tehát a publikált cikkek megjelenési helyének szakmai értékét figyelembe vevő számítások, vagy az idézettségek első ránézésre objektív adatok, miközben a publikációs piac sokféle belső anomáliája (például belterjes hivatkozások, drága megjelenések) itt is viták tárgya. A globális egyetemi rangsorok esetében pedig a nyelvi és kulturális egyensúlytalanság (az angolszász országok egyetemeinek versenylőnye), a természetstudományok túlsúlya, és ezen belül is az egyes szakterületek változó publikációs vagy támogatottsági pozíciója kétségessé teszi az olyasféle összehasonlításokat, amelyek ezt használják kulcs-indikátorként. Mindehhez járul még a publikációs és idézettségi mércék leginkább erős torzítása, amit a humán tudományterületek szenvednek el (Cunningham, 2008).

Amint azt van Raan kimutatta, a bibliometriai adatokkal a peer review-jellegű indikátor használata (az egyetemi körben való véleménygyűjtés) nem mutat érdemi korrelációt, így mindkét szempont alkalmazása bizonytalannak látszik. Ráadásul a földrajzi és szakmai értelemben egyaránt többnyire túl messze levő tudós kollégák véleménye inkább a múltbéli teljesítményeken alapul, így a mai értékelés számára csak kisebb jelentőségű.

Alapvető dilemma az adatforrások hatása a validitásra. Az úgynevezett „third party” bázisok, vagyis az intézményektől és résztvevőktől független forrásokból történő begyűjtés időnként megoldhatatlan feladat, hiszen nem állnak rendelkezésre adekvát statisztikai információk a felsőoktatási intézményekről (Yorke és Longden, 2005). Még az olyan, stabilnak látszó adatbázisok, mint a publikációs összesítések (a Thomson Reuters kezelésébe került Web of Science, illetve az Elsevier kiadóvállalat birtokolta SCOPUS) is módszertani aggályokkal terheltek, a nyilvános források (weblapok, Google Scholar) ellenőrzöttsége kérdéses. Komoly fenntartásokkal kell kezelni az intézményi adatszolgáltatást, hiszen egy versenyérdekeltségi helyzetben nagy a kísértés a számukra kedvező hangsúly-eltolódásokra. De szándéktalanul is félrevezető adatok kerülhetnek be a rendszerbe, például egyes kategóriák (hallgatói létszám, oktatói státuszok, pályázati bevételek) eltérő értelmezései során. A felmérésekből származó adatok nagyon érzékenyek a szociológiai-statisztikai megalapozottságra, azonban ezek elvárásainak az empirikus vizsgálatok gyakran nem tesznek eleget. A THE *peer review* kutatása szolgál mehökkentető példaként: a 190.000 levélben megkérsett szakértő kevesebb, mint 1%-a válaszol, ami nyilvánvalóan deformálja a végeredményt, egyebek között ennek is köszönhető a brit intézmények szignifikánsan jobb szereplése.

A reputációs indikátor használata a dicsfény (halo)-effektus miatt amúgy is kételyeket ébreszt. Amerikai és német esetek mutatják, hogy egy nagynevű intézmény olyan képzéseit is magasra értékeli a szakmai közvéleményben, amelyek nem is léteznek, például ez történt a Princeton jogi képzésével (Marginson és van der Wende, 2007), vagy abban az esetben, amikor a Handelsblatt megkérdezte a munkaadókat a gazdasági képzések színvonaláról, s az így kialakult sorrendben Heidelberg hatodik lett – miközben ott nem is folyik ilyen képzés. A laikusok reputációs véleményalkotásában továbbá összecsúsznak eltérő tényezők: például azt hiszik, hogy a szigorú felvételi eljárást alkalmazó intézmények szükségképpen magas színvonalúak is egyben (Stuart, 1995).

Természetesen a rangsorkészítők törekszenek az indikátorok megbízhatóságára, ami azonban erőszakoltan befolyásolja a kiválasztásukat. Gyakran ugyanis a szerint vesznek fel egy-egy rangsorképző tényezőt a komponensek közé, hogy az adott kérdésben elérhető-

ek-e, és mennyire könnyen (nyitott forrásokból) érhetők el objektív adatok, lehetőség szerint mind több intézményről. Márpedig ennek a valódi felsőoktatási teljesítményhez semmi köze nincs. Másképpen: az elérhetőség felette áll az érvényességnek az indikátorok használatában (Boyadzhieva, 2010). Mindezt nem is könnyű nyomon követni, hiszen a rangsorok módszertani magyarázatai nem teszik nyilvánossá elméleti hátterüket, kiválósági koncepciójukat, ami indokolja a szelekciót, a változók kialakítását (Yorke, 1997). Így az indikátorok alkalmazása inkább ad hoc, mintsem koncepciózus (Clarke, 2002).

A rangsorolások misztikuma: a súlyozások és számítások önkényesek és hamis eredményekre vezetnek.

A ranglisták legegyszerűbb formájukban is matematikai algoritmusok révén jönnek létre, a változóként meghatározott elemekhez valamilyen értékeket rendelnek a készítők, és azokat valamilyen logika alapján viszonyítják egymáshoz. Arra azonban semmiféle érvényes magyarázattal nem szolgált egyetlen rangsor sem, hogy miért éppen akkora súlyt adnak egy-egy témakörnek, mint amekkorával számolnak. Az önkényesség különösen feltűnő, amikor egy országon belül, egyidőben, ugyanannak a tényezőnek teljesen eltér a súlyszáma. Például 2004-ben Angliában a tanári értékelés a *Times* hetilap rangsorában 23%, a *The Guardian* listáján 65% súllyal szerepelt (Marginson és van der Wende, 2007), vagy Németországban a *Der Spiegel* és a *Die Stern* adott különböző súlyt a közvélemény-kutatásoknak (Dill és Soo, 2005).

Mivel a rangsorok döntő többsége több komponensből áll össze, az egyes indikátorok összegzése is sokat támadott eszköze a listázásnak. Hiszen, ha el is fogadjuk, hogy egy-egy területen mérhetőek a felsőoktatási teljesítmények, ezeknek a más-más szempontból született mérőszámoknak az összevonása már kevésbé legitim (Eccles, 2002; Yorke és Longden, 2005). A csupán számszaki műveletként beállított egybevonással, ennyiben tehát technikainak tűnő lépéssel, nem tesznek mást a rangsorok, mint azt állítják, hogy egy meglehetősen komplex rendszerként működő felsőoktatási intézmény minősége jellemezhető egyetlen mérőszámmal (Provan és Abercromby, 2000). Természetesen a komplex társadalmi jelenségek kvantitatív leírásaiban nem nélkülözhető az indikátorok összesítése, de ezek érvényességéhez elengedhetetlen egy olyan konceptuális modell, ami indokolja ennek lépéseit (ezt hiányolta már 1997-ben a National Opinion Research Center tanulmánya az USNEWS rangsoraiból). A THE, a QS és az ARWU eredményeinek statisztikai elemzése és súlyszámítási szimulációja kimutatta, hogy az egyetemek kétharmadának rangsorbeli pozíciója nagyon erősen függ az összegzések merőben önkényes algoritmusaitól, különösen a listák alsóbb részein.

Az összetett indikátorok felhasználói szempontból is kétséges eredményességűek. A jövődő hallgatók preferenciái ugyanis többfélék, így azoknak a továbbtanulni szándékozóknak, akik más megközelítésből keresnek intézményt maguknak, mint amit a rangsoralkotók elképzelnek, nem használhatóak az így született eredmények. Elsősorban azok a diákok maradnak így ki a rangsorok által elérhető célközönségből, akik nem szokványos prioritásokat követnek (pl. akár a tudományos, akár az oktatási komponensek lényegesebbek számukra).

A súlyozások és összetett indikátorok képződése révén végül előállnak a teljes ranglisták, amelyekben a sorrendben elfoglalt pozíciók is félrevezetőek. Ezek ugyanis azt a magától értetődő üzenetet sugallják, hogy ha az intézmény, amely a 24. helyet foglalja el, jobb minőségű, mint amelyik a 32. et, akkor a 32. még ennél is sokkal jobb az 54. helyen állónál, hiszen nagyobb a numerikus különbség. Ezt az alapvető üzenetet azonban semmi nem támasztja

alá, hiszen a valóságban egészen kis eltérések is okozhatnak nagy listabeli különbségeket (Müller-Böling és Federkeil, 2007).

Mindez azonnal kiütközik, amikor a listázók a módszertanhoz nyúlnak hozzá (Ehrenberg, 2003). Például a THE listáján 2008-ban a Z-pontozás bevezetése okozott föld-rengést, a London School of Economics negyven helyezéssnyi lecsúszásával. Az egyik évről a másikra ilyen okokból előálló elmozdulások olyan helycseréket hoznak, amelyeknek semmi közük az intézmények teljesítményében történt változásokhoz, ezért teljesen hamis képet adnak az egyes intézményekről (Yorke, 1997).

A kritikusok szerint azonban itt jóval többről van szó, mint elhibázott számításokról. Bár az intézmények aggódhatnak amiatt, milyen értékelést kapnak a rangsoroktól, fordítva is áll a függés. Ugyanis, ha egy lista megzavarná a dolgok természetes rendjét, azaz az elit-intézmények nem volnának az élen, akkor a rangsorok készítőit nem vennék komolyan. Tehát az objektívként fellépő értékelések nem mentesek az előzetes szakmai vagy kulturális elfogultságokról (Yorke és Longden, 2005). Az üzleti célú rangsor-kiadványokat emellett az a vád is éri, hogy érdekükben áll feltűnő újdonságokat produkálni évről évre, mert különben miért is lenne a friss kiadásokra kíváncsi a közönség (Dill és Soo, 2005).

Egy amerikai alternatív rangsor igazolja, hogy a számítási módszertanok választása egyáltalán nem eleve adott. A hallgatói választást középpontba állító módszertani megújítás szorgalmazott az a tanulmány, amiről 2004-ben a CNN külön tudósításban számolt be, s amit az egyik legrangosabb közgazdasági fórumon, a National Bureau of Economic Research támogatásával tett közzé négy közgazdász (Avery és mtsai, 2004). A szerzők új megközelítésű koncepciót javasoltak, amely a felsőoktatási intézményeket azzal méri, milyen eredménytelenséggel küzdenek meg azokért a hallgatókért, akik egyszerre több intézménybe nyertek felvételt és ezek közül választottak. Kiindulópontjuk a USNEWS kritikai felülvizsgálata. Elméletük lényege, hogy az intézmények nem azonosíthatóak sportcsapataikkal és nem mérhetők olyan manipulálható statisztikai adatsorokkal, mint amelyeket a USNEWS használ. Ehelyett a javasolt értékelési rendszer azt a megoldást alkalmazza, hogy a mindenkor összehasonlítások leginkább vitatott alapját egyszerűen megkerüli. Hiszen az alapkérdés mindig igen egyszerű: mitől jó egy felsőoktatási intézmény. Szerintük minden bizonnyal a legjobb középiskolai diákok tudják ezt legjobban megítélni, amit választásaikkal ki is fejeznek, és egy jó rangsor nem kell, hogy mást tegyen, mint hogy ezt összegezze. A kérdés tehát leegyszerűsödik a bonyolult számítások, súlyozások, adatértelmezések helyett: hányan választják az egyik vagy másik intézményt azok közül a középiskolai diákok közül, akiket mindkettőbe felvettek? A statisztikai modell minden diákot az egyes felsőoktatási intézmények közötti versengés színterének tekint: ha például a Stanford nyer el egy ilyen diákot, feljebb kerül a rangsorban. Egyes intézmények rendszeresen vetélkednek egymással, míg elképzelhető, hogy másokkal soha nem kerülnek versenyhelyzetbe. Ám kellő mennyiségű adat segítségével a Stanford Egyetem többi intézményhez viszonyított pozíciója, és ezzel párhuzamosan a felsőoktatási intézmények rangsora is kialakulna. A modell tesztelése során kialakult rangsor első húsz helyezettje egyébként megegyezik a USNEWS rangsorával, de sorrendjük nem azonos.

A rangsorok beteljesítetlen ígéretei.

Az eddigiekben tárgyalt gyengeségek alapjaiban ássák alá a rangsorok tájékoztatói és információadási alkalmasságát -- és talán ez a legerősebb kritika, ami érheti őket. A legitimitásukat vonják ugyanis kétségbe azok az elemzések, amelyek szerint inadekvát formák

a továbbtanulók számára, mivel nem kínálnak releváns és pontos ismereteket a felsőoktatásról.

Több érvel is indokolják ezt az elemzők: az aggregált adatok az intézmények egészét jellemzik, azonban az egyes képzési irányokról való tájékozódáshoz nem használhatóak, pedig a diákokat az érdekli, hogy az egyes programok, szakok milyenek. Ugyancsak szűkíti az érdemi tájékozódást a hallgatói választás kulcsmotívumainak kimaradása (hely, távolság az otthontól, megélhetési költségek, ösztöndíjak, nem akadémiai facilitások) (Ehrenberg, 2003). Ezeknek az információknak a hiánya, amelyek a felsőoktatás társadalmi emancipációs funkciójához kapcsolódnak, tehát a szociálisan rétegzett továbbtanulók egyes csoportjait szolgálják, nem jelennek meg kellő hangsúllyal (Cremonini, Westerheijden és mtsai, 2008).

A rangsorok másik fontos célcsoportját teszik ki maguk a felsőoktatási intézmények. Ezek intézményi stratégiájukhoz használhatnák a listák eredményeit, ami azonban igényelné hitelességüket és összehasonlíthatóságukat. Ehelyett azonban a rangsorok a szélesebb közönség és a döntéshozók körében népszerűbbek, hiszen könnyen áttekinthető, leegyszerűsített értékeléseket kínálnak a felsőoktatás egészéről. Az intézményi menedzsment azonban nem jut elegendő információhoz általuk, hiszen az egyes képzési területek, szervezeti egységek teljesítményéről nem adnak képet.

A rangsorok hatása az egyetemek menedzsmentjére egyáltalán nem semleges. Médiaerejüknel fogva a rangsorpozíciók javítására ösztönöznek, gyakran öncéllá téve a jobb helyezésekre törekvést. Mivelhogy ezek esetleges indikátorokról függenek, a komplex és az intézmény valós érdekein alapuló fejlesztések helyett az intézmények stratégiájában egyébként nem indokolt hangsúlyokat erősíthetnek. A nem megalapozott indikátorok és a fogyasztói szemlélet erősítése a hallgatókat vásárlókként tetelezi, akik számára a marketing-hullámoknak megfelelően vonzó termékként kell kínálni a felsőoktatási képzést (Naidoo és Jamieson, 2005).

Összegezve a rangsorok hatását, azt láthatjuk, hogy a *ranking-game* valamennyi elemét komoly bírálatok érték az elmúlt negyedszázadban. Természetesen elintézhetőek azzal is ezek a felszólamlások, hogy a kritikák jelentős része a rosszul szereplő intézmények elégedetlenségéből származik, miközben a jól szereplő egyetemek saját promóciós céljaikra nagyon is felhasználják az eredményeket (Salmi és Saroyan, 2007). A szakmai elemzések fényében mégis megalapozottnak tűnik azonban az a megállapítás, miszerint elsősorban a globális, sőt gyakran a nemzeti rangsorokban is megtestesül az a naiv vágy, hogy egyszerű formulákba foglalják össze a felsőoktatási teljesítményt, miközben, ha ezt igazán meg akarják tenni, az a bonyolultsága miatt legfeljebb a kutatókat érdekelné (Paioannidis és mtsai, 2007).

Mindez azt jelzi, hogy a felületes, módszertanilag kevésbé megalapozott, ám igen könnyen olvasható rangsorokkal szemben a felsőoktatásnak vagy a felsőoktatás-kutatásnak eddig nem volt ellenszere. A 2014 tavaszán nyilvánossá tett U-Multirank kezdeményezés sorsa megmutatja majd ennek a lehetőségét. Az Európai Bizottság által támogatott felsőoktatási összehasonlítás sokdimenziós, az oktatás, kutatás és a társadalmi misszió szempontjait egyszerre alkalmazni próbáló módszertannal támaszt konkurenciát a rangsoroknak, egyebek között azzal is, hogy önmaga valójában nem rangsor, hiszen kategóriákkal, besorolásokkal dolgozik (Hrubos, 2010). A rangsorok jövőjéhez támpontokat adhat, hogy egy ilyen megoldás mennyire lesz képes megragadni a továbbtanulókat, a döntéshozókat és különösen a média figyelmét.

Megjegyzés

A tanulmány témájának bővebb, egyes részeiben szövegazonos kifejtése olvasható a szerző 2014 őszén megjelenő, Az egyetem társadalmi percepciója című könyvében.

IRODALOM

- EVERY, C. N., GLICKMAN, M. E., HOXBY, C. M. AND METRICK, A. (2013): A Revealed Preference Ranking of U.S. Colleges and Universities. *The Quarterly Journal of Economics*. Oxford University Press, 128., 1., 425-467.
- BIRNBAUM, R. (2007): 'No world-class university left behind'. *International Higher Education*, 47, Spring. http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number47/p7_Birnbaum.htm
- BOWDEN, R. (2000): Fantasy Higher Education: University and College League Tables. *Quality in Higher Education*, 6.1.
- BOYADZHIEVA, P., DENKOV, D. AND N., CHAVDAR (2010): *Comparative analysis of leading university ranking methodologies*. Ministry of Education, Youth and Science, Bulgarian.
- 15:06 EUROPEAN UNION EUROPEAN SOCIAL FUND Operative Programme "Human Resources Development" 2007–2013 August.
- CASPER, G. (STANFORD UNIVERSITY) (1996): Letters to James Fallow U.S. *News and World Reports* September 23.
- CLARKE, M. (2002). Some Guidelines for Academic Quality Rankings. *Higher Education in Europe*. 27., 4., 443-459.
- CREMONINI, L., WESTERHEIJDEN, D. F., ET AL. (2008): „Disseminating the Right Information to the Right Audience: Cultural Determinants in the Use (and Misuse) of Rankings.” *Higher Education* 55., 373-385.
- CUNNINGHAM, S. (2008): University and Discipline Cluster Ranking Systems and the Humanities, Arts, and Social Sciences. *Higher Education in Europe*, 33: 2, 245-258.
- DILL, D. AND SOO, M. (2005): Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Rankings. *Higher Education*, 49.4: 495-533.
- DILL, D. (2006): *Convergence and Diversity: The Role and Influence of University Rankings*. Keynote Address presented at the Consortium of Higher Education Researchers (CHER) 19th Annual Research Conference, 9 September 2006, University of Kassel, Germany.
- ECCLES, C. (2002): The Use of University Rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 27., 4., 423-432.
- EHRENBERG, R. G. (2003): *Method or Madness? Inside the USNWR College Rankings*. Cornell University Working Papers.
- GOEDEGEBUURE, L. C. J., MAASSEN, P. A. M., AND WESTERHEIJDEN, D. F. (1990): Quality assessment in higher education. In L. C. J. M. Goedegebuure, A. M. Peter, & D. F. Westerheijden (Eds.): *Peer review and performance indicators: Quality assessment in British and Dutch higher education*. Utrecht: Lemma.
- GUARINO, C., RIDGEWAY, G., CHUN, M. AND BUDDIN, R. (2005): Latent variable analysis: a new approach to university ranking. *Higher Education in Europe* 30., 2., 147–165.
- HOLMES, R. (2009): *The THE-QS World University Rankings, 2004–2009*. Manuscript.
- HRUBOS I. (2010): Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely*, 4., 15-24.
- KLEIN, S. P., KUH, G., CHUN, M., HAMILTON, L. AND SHAVELSON, R. (2005): *An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions*. *Research in Higher Education*, 46., 3., 251-276.
- MARGINSON, S. AND VAN DER WENDE, M. (2007): To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11., 3/4., 306-329.

- MARGINSON, S. AND VAN DER WENDE, M. (2006): *Globalisation and Higher Education*. Draft. 12 September 2006, prepared for OECD.
- MÜLLER-BÖLING, M. AND FEDERKEIL, G. (2007): The CHE-Ranking of German, Swiss, and Austrian Universities. In J. Sadlak and L. N. Cai (eds.) *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*, 189-203. Bucharest, Romania: Cluj University Press.
- NAIDOO, R. AND JAMIESON, I. (2005): Knowledge in the Market Place. In: Ninnes, P. and Hellstèn, M. (eds): *Internationalizing Higher Education – Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. CERC Studies in Comparative Education 16, The University of Hong Kong: Springer.
- PAGELL, R. A. (2009): *University Research Rankings: From Page Counting to Academic Accountability*. Evaluation in Higher Education, 3(1), Art. 1000.
- PAIOANNIDIS, J., PATSOPOULOS, KAVVOURA, F., K., TATSIONI, A., EVANGELOU, E., KOURI, I., CONTOPOULOS-IOANNIDIS, D., LIBEROPOULOS, G. (2007): *International ranking systems for universities and institutions: a critical appraisal*. BioMed Central. Oct.
- PROVAN, D. AND ABERCROMBY, K. (200): *University League Tables and Rankings: A Critical Analysis*. CHEMS Paper 30., December.
- SALMI, J. AND SAROYAN, A. (2007): *League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses*. Higher Education Management and Policy. 19., 2., OECD, Paris.
- STUART, D. L. (1995): Reputational Rankings: Background and Development. *New Directions for Institutional Research*. 88., Winter, 13-20.
- THOMPSON, N. (2000): Playing With Numbers. How U.S. News mismeasures higher education and what we can do about it? *Washington Monthly* September.
- THOMSON, W. (LORD KELVIN): *Lecture on "Electrical Units of Measurement"* (3 May 1883) Popular Lectures 1., 73.
- TITZ, C. AND LEFFERS, J. (2010): Sorry, unsere Uni-Rankings waren Quatsch. *Spiegel* online 10. Juni.
- TURNER, D. (2005): Benchmarking in Universities: League Tables Revisited. *Oxford Review of Education*, 31., 3., 353-371.
- USHER, A. AND SAVINO, M. (2007): Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems In: *Higher Education in Europe*, 32., 1., 5-15.
- VAN DER WENDE, M. (2008): Rankings and Classifications in Higher Education. A European perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 23., 49-71.
- VAN RAAN, ANTHONY F. J. (2008): *Ranking and classification of universities based on advanced bibliometric mapping*. Presentation. Leiden.
- VOSENSTEYN, H. (2005): *Perceptions of student price-responsiveness*. Dissertation, Center for Higher Education Policy Studies. The Netherlands: University of Twente.
- WEBSTER, D. S. (1986): *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*. Pub. by Charles C Thomas.
- WEINGART P. (2005): Impact of bibliometrics upon the science system: Inadvertent consequences? *Scientometrics* 62(1): 117-131.
- YORKE, M. (1997): *A good league table guide?*, Quality Assurance in Education. 5(2), 61-72.
- YORKE, M. AND LONGDEN, B. (2005): *Significant Figures – Performance Indicators and 'League Tables'*. London, Standing Conference of Principals (now GuildHE).

Egyetemi rangsorok versus hallgatói preferenciák

Bevezetés

Magyarországon 2002-ben kezdődött meg a felsőoktatási rangsorok készítése és publikálása. Mihályi Péter (Mihályi, 2002) már számos indikátor alapján vizsgálta a diplomák értékét és az azokat kibocsátó intézmények népszerűségét.

Nem sokkal később a profitorientált rangsorkészítők is megjelentek. Az első volt a HVG, majd más kiadók is aktivizálódtak. (Kiváló áttekintés olvasható a 2001–2009 időszakról Horváth és Kiss, 2009 cikkében). A Felsőoktatási Műhely tanulmányai 2002 óta jelennek meg (Fábi, 2008). Napjainkban a FELVI honlapjáról egy interaktív, igen rugalmasan személyre szabható, a jelentkező szempontjaira épülő rangsorkészítő módszer is rendelkezésre áll. Látható például az egy oktatóra jutó hallgatók száma, a publikációs tevékenység mérőszámai, a végzés és elhelyezkedés között eltelt idő, illetve az első kereset.

A felsőoktatás mint társadalmi szolgáltatás rendkívül összetett, rengeteg szálon kapcsolódik a magánszférától kezdve a makrogazdaság számos eleméhez. Ennek megfelelően az indikátorok kiválasztása, súlyozásuk meghatározása távolról sem egyértelmű és egyszerű feladat. (A módszerek, indikátorok kijelölése vonatkozásában lásd: Katona és Balogh, 2010.) Az intézményeket lehet vizsgálni az inputból kiindulva, a hallgatói toborzás oldaláról, a bevételek összessége és összetétele alapján, a szolgáltatásaik mennyiségi, illetve minőségi mutatói alapján, gazdasági, hatékonysági szempontok szerint csakúgy, mint a végzett hallgatók képzettsége, felkészültsége, munkaerő-piaci pozíciója, azaz az output alapján.

Török számos cikket szentelt a felsőoktatás versenyképességének (Török, 2006–2009), ezen belül vizsgálta a felsőoktatási piacot, illetve a rangsorkészítők piacát. A verseny egyrészt nemzeti, másrészt nemzetközi vonatkozásban is megjelenik (Török és Kovács, 2011), illetve az Európai Unióhoz csatlakozás, másrészt a Lisszaboni Programból következő átalakulás és annak sikere vonatkozásában (Török, 2006).

Új megközelítéssel, az indikátorok hierarchikus szerkezetbe rendezésével próbálkozik cikkében Tamándl (Tamándl, 2011). Jól mutatja be ez a dolgozat is, hogy a kapott végeredményt számos prekonceptió befolyásolhatja. Arrow lehetetlenségi tételéből tudjuk, hogy nincs tökéletes rangsor, ezért is korrekt a FELVI testreszabott megközelítése (Arrow,

1950). Ugyanakkor jól érzékelhető az igény egységes, könnyen értelmezhető és a közfelfogással, előzetes elvárásokkal többé-kevésbé összhangban lévő rangsorokra.

Jelen tanulmányunkban először a jelentkezéseken alapuló preferencia-sorrendet mutatjuk be. Nem alkalmazunk input-output indikátorokat, minőségi, mennyiségi mutatókat, presztízs-indexeket, hanem kizárólag a jelentkező diákok jelentkezési szándékaira alapozzuk a kialakítandó rangsort. Ezzel egyrészt megszabadulunk az indikátorválasztás nehézségeitől, másrészt az indikátorok súlyozásának önkényes megválasztásától és az azzal kapcsolatos kivédhetetlen kérdőjelektől és kritikáktól.

A hallgatói preferenciák mögöttes tényezőit számos módszerrel elemezhetjük. Kézenfekvő választás a multinomiális és ordinális logisztikus regresszió-elemzés. Bináris logisztikus regresszió esetén lehet egy adott szakra való első helyes jelentkezést 1-gyel kódolni, míg a további jelentkezéseket 0-val.

Ennél árnyaltabb képet kaphatunk, ha nemcsak az első helyes jelentkezést, hanem valamennyi jelentkezést figyelembe vesszük a magyarázó változó kialakítása során. Ekkor a magyarázó változó a hallgató jelentkezési sorrendjét jelöli egy adott szakra vonatkozólag.

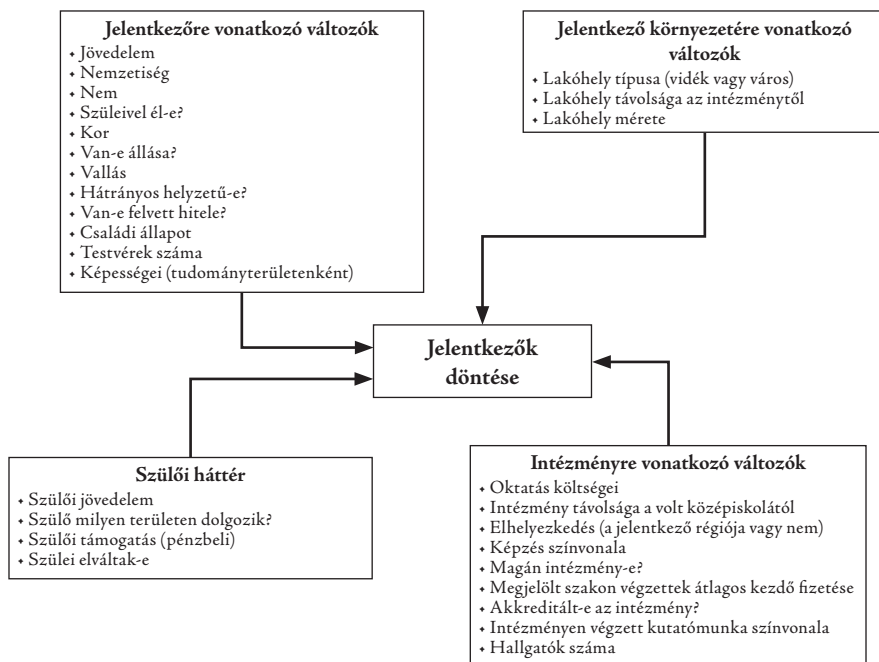
A módszer segítségével lehetőség nyílik egy-egy kiválasztott szakterületre, vagy azon belül egy-egy szakra való jelentkezés elemzésére. Ha ugyanis a hallgató nem jelentkezik egy vizsgált szakra, akkor a magyarázó változó értéke, hasonlóan a bináris logisztikus regresszióhoz, 0-nak veendő. Így lehet válaszolni arra a kérdésre, hogy mi befolyásolja a hallgatókat egy-egy szakra való jelentkezéskor. Ezeket a ható tényezőket szakonként és szakterületenként is összehasonlíthatjuk.

Míg a logisztikus regresszió alkalmazásával elsősorban a magyarázó változók hatásainak számszerűsítésére koncentrálnunk, addig a döntések jellemzésére, a magyarázóváltozó-hatások erőssorrendjének meghatározására a döntési fákat, illetve a neurális hálókat alkalmazzuk.¹ E módszerek segítségével a magyarázó változók befolyásoló hatásai között is felállíthatunk egy (erő)sorrendet.

A rangsoralkotást megalapozó kutatásokban megjelenik az intézmények megítélésének elemzése is. Az egyes felsőoktatási intézmények hallgatók általi megítélését és kiválasztását több tényező is együttesen befolyásolhatja. A munkákban főként a minőség és a gazdasági szempontok kerülnek a vizsgálódások középpontjába. Minőség szempontjából az intézmény reputációjával, valamint a képzés színvonalával, míg a gazdasági szempontok közül a tandíj mértékével és a végzettek kezdő fizetésével foglalkoztak (lásd 1. ábra).

¹ Az olvasó számára jó kiindulási pontnak javasolható a wikipédia [Döntési fa](http://www.wikiwand.com/hu/D%C3%B6nt%C3%A9si_fa) szócikke (http://www.wikiwand.com/hu/D%C3%B6nt%C3%A9si_fa), illetve a neurális hálóról a [neurális hálózat](http://www.wikiwand.com/hu/Neur%C3%A1lis_h%C3%A1l%C3%B3zat) (http://www.wikiwand.com/hu/Neur%C3%A1lis_h%C3%A1l%C3%B3zat) szócikke

1. ábra A hallgatói döntéseket befolyásoló vizsgált tényezők a logisztikus regresszió alkalmazása során



Az ilyen kutatásokban magára a jelentkezőre, illetve az intézményre vonatkoztatott megközelítések kapják a legnagyobb hangsúlyt. Ezen kívül szerepet kapnak a szülői háttérrel jellemező változók, mint például a szülő végzettsége, valamint a hallgató környezetére vonatkozó változók, de ezek előfordulásának gyakorisága elmarad a korábban említett két kategória mellett. Az 1. ábrán azt is láthatjuk, hogy nem szerepelnek olyan változók az elemzésekben, melyek az intézmény környezetével foglalkoznának. További probléma, hogy a kutatások legnagyobb része kérdőíves felmérésen alapul. Ebben az esetben ugyan lehetőség van olyan kérdések vizsgálatára is (pl. szülői háttér), amelyek nem szerepelnek, nem is szerepelhetnek a jelentkezési lapokon, ugyanakkor a kérdőíves vizsgálatok sokszor felvetnek reprezentativitási problémákat.

A mi kutatásunkban a teljes sokaság, az összes jelentkező adatát vizsgálhattuk, igaz, ennek ára az volt, hogy személyes adatokhoz csak nagyon kismértékben juthattunk hozzá. Nem használhattuk pl. fel a lakóhely pontos adatait, csak azt a kistérséget lehet azonosítani, ahonnan a hallgató jelentkezett. Ugyanakkor ezek az információk is érdekes adalékul szolgáltak számunkra, hiszen ekkor már a kistérségi gazdasági adatokat is figyelembe lehet venni. Ezek közül is az egy főre jutó GDP-re és a foglalkoztatásra összpontosítottunk, de lehetőség van a későbbiekben más, a kistérségekhez kapcsolódó gazdasági mutató bevonására. Tanulmányunkban külön vizsgáljuk a preferencia-sorrendek aggregálásának módját és az egyéni preferencia-sorrend kialakulását befolyásoló tényezőket. Bemutatjuk, hogy az első helyes jelentkezés nem ad teljes képet az intézményi preferenciáról, éppen ezért olyan statisztikai módszereket alkalmazunk, melyek a második és további jelentkezéseket is figyelembe veszik.

Egy hallgató, aki különböző intézményekbe jelentkezik, valamilyen szempont alapján (például a képzés színvonala, a lakóhely közelsége stb.) „sorrendbe rakja” azokat. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogyan lehet a hallgatói jelentkezések alapján egy preferencia-sorrendet felállítani szakok, karok és intézmények között, kizárólag a hallgatói jelentkezésekre alapozva.

A második részben a preferenciák vizsgálatát kezdjük meg a fogyasztói preferencia-vizsgálat klasszikus módszerével, illetve annak általánosításával. Ennek segítségével megpróbálhatunk képet alkotni arról, hogy a lakóhely gazdasági, foglalkoztatottsági jellemzői, az egyetem tudományos mutatói, más adottságai és annak a környezetnek a körülményei milyen mértékben játszanak szerepet a diákok továbbtanulási döntésében.

Preferencia-sorrendek

Ebben a részben röviden bemutatjuk a forrásadatokat, amelyekből dolgoztunk, és a sorba rendezési módszereket, majd példákat ismertetünk a kapott preferencia-sorrendekre.

Olyan módszereket kerestünk, amelyek kizárólag a hallgatói jelentkezéseket veszik figyelembe. A bemutatandó módszerek segítségével olyan teljes preferencia-sorrendet lehet létrehozni, amely a leginkább összhangban van az egyes jelentkezők preferenciájával.

A forrásadatok

2001–2011-ig állt rendelkezésünkre a <http://felvi.hu> által nyilvántartott hallgatói jelentkezéseket tartalmazó teljes adatbázis. Ennek az adatbázisnak egy rekordja 10 mezőt tartalmazott. Ezek a következők: 1. Év: 2001–2011; 2. Eljárás: normál vagy keresztfélév; 3. Egyedi azonosító; 4. Jelentkezési hely: az adott hallgató az intézménybe hányadikként jelentkezett; 5. Intézmény; 6. Kar; 7. Szak; 8. A képzés formája: alap, mester vagy osztatlan; 9. A képzés módja: nappali vagy levelező; 10. A képzés finanszírozása: állami vagy költségtérítéses. E tíz adat valamennyi rekord esetén hiánytalanul szerepelt, ugyanis ezek nélkül nem érvényes a jelentkezés.

Minden egyes év több mint 400 ezer rekordot és 100 ezer jelentkezést tartalmazott. Részletesebben mi a 2011-es jelentkezési adatokat tekintettük át, de elemzési módszereink a korábbi évek adatait is fel tudják dolgozni.

A második részben bemutatandó módszerekhez további adatokra volt szükségünk. Mivel minden magyarországi lakóhellyel rendelkező hallgató esetén megkaptuk az egyedi azonosítójukhoz tartozó lakóhely közigazgatási kistérségét, így a magyarországi jelentkezésekhez további gazdasági adatokat renthettünk. Ezek közül mi az egy főre jutó GDP, valamint a foglalkoztatási ráta adatait vizsgáltuk mind a hallgató kistérségére (mint küldő hely), mind pedig az intézmény székhelyére vonatkozóan. Ezen kívül az intézmény oktatói kiválósági mutatóját is figyelembe vettük. Ebben a mutatóban megjelenik többek között a minősített (PhD, CSc, DSc) oktatók száma, a minősített oktatókra jutó hallgatók száma. A kistérségek és az intézmény székhelyének ismeretében egy durva becslést adhatunk a lakóhely és az intézmény távolságára is. E hat tényezőt vizsgáltuk tanulmányunk második részében.

Az adatszerkezet

A munka első fázisában a következő lépéseket tettük.

1. Definíáltuk azon szakok/karok/intézmények körét, amelyek adatait a későbbi elemzések során vizsgálni szerettük volna. (Például a közgazdasági terület képzései.)

2. A hallgatói jelentkezések során csak azokat a jelentkezéseket vettük figyelembe, amelyek a fent definiált területen szereplő képzésekre vonatkoztak.

A sorrendiség vizsgálható egy adott szakra vonatkozóan (amelyet több kar-intézmény is kínál) vagy nagyobb egységek szintjén, mint kar vagy egyetem (a rövidség kedvéért ide értve ezen túl a főiskolákat is).

A sorrendek kialakításánál néhány általános elvet követtünk.

1. Közvetett preferenciák is számítanak (az első helyen megjelölt intézmény a harmadiknál is jobb).
2. Nincs különbség a preferenciák erőssége között (azaz az első és második helyezett viszonya ugyanolyan, mint az első és a harmadiké).
3. A megjelölt szakok preferáltak az összes kihagyotthoz képest.
4. A nem megjelölt szakok kevésbé preferáltak, mint bármelyik megjelölt.
5. A nem megjelölt szakok egyenrangúak, közöttük semmilyen megkülönböztetést nem teszünk.

Ezen elvárásoknak könnyen eleget tehetünk, ha a sorba rendezendő objektumokat egy gráf csúcsainak tekintjük, a preferenciák pedig irányított élek a gráfon (részletesebb leíráért lásd: *Telcs, Kosztyán, Török, 2013*). A módszer egyik nagy előnye, hogy lehetőség nyílik az egyes csomópontok összevonására. Ennek megfelelően nemcsak szakonkénti, vagy több szakot magába foglaló szakterületenkénti preferencia-sorrendet, hanem karok közötti vagy éppen intézmények közötti preferencia-sorrendet is lehet készíteni. Mi a dolgozatunkban két alapszakot és két szakterületet vizsgálunk részletesen. Sorrendünk mindig intézményenkénti preferencia-sorrendet fog jelölni. Ugyanakkor ilyen sorrendet akár karonként, akár szakonként, vagy akár szakterületenként is lehet végezni.

Az egyéni preferencia-sorrendeket az objektumok mátrixában gyűjtjük. Ebből származtathatjuk különböző módszerekkel az egyesített preferencia-sorrendet, amit **b**-vel jelölünk. Ez a preferencia-sorrend annál jobb, minél kevesebb esetben tér el a diákok által kialakított részleges preferencia-sorrendektől. A hibák számát egyszerűen összegezve kapjuk a **b** preferencia-sorrend *h* hibafüggvényét. Célunk az, hogy ezt minimalizáljuk a **b** jó megválasztásával. Ha a hibafüggvényt megfelelően normáljuk, úgy, hogy az mindig nulla és egy közé essen, akkor kapjuk **b** homogenitási indexét, amelyet *I*-vel jelölünk.

A magas *I* érték arra utal, hogy bár találtunk egy optimális **b*** sorrendet, melyre a hibafüggvény értéke minimális, de a hallgatói preferenciák egymással nincsenek összhangban. Sok hallgató ugyanis egymással ellentétes sorrendben jelöli meg az intézményeket.

Sorbarendeési módszerek

Az egyesített preferencia-sorrend elkészítése nagy számításigényű feladat. Ugyanakkor számos gyors közelítő megoldás ismeretes. Telcs és szerzőtársai 2013-as dolgozata részletesen bemutat több lehetőséget. Ezek rendre: oszlopösszeg-módszer (Column Sum, rövidítve a továbbiakban: CS); rangösszeg-módszer (Rank Sum, rövidítve: RS); páros összehasonlítás (Pairwise Comparison, rövidítve: PW); Page rank (rövidítve: PR) (a közismert módszerről bővebben lásd (*Page és Brin S. 2009*)); generikus algoritmusok (GA). Mint kiderül, a módszerek egészen kevés eltéréstől eltekintve ugyanarra a sorrendre vezetnek. A fent említett módszerekről, illetve egyesített preferencia-sorrend kialakításáról az olvasó részletesebben tájékozódhat (*Telcs és mtsai, 2015*).

Álljon példaképpen itt egy, a hallgatói preferenciákból a különböző módszerekkel kialakított sorrendeket tartalmazó eset. Két nappali tagozatos, államilag finanszírozott szakot

mutatunk be a 2011-es jelentkezések alapján: gazdálkodás és menedzsment és a szabad bölcsész szakokat, valamint két szakterületet: gazdálkodási szakokat felölelő gazdaságtudományi szakterület és a bölcsészettudományi szakokat felölelő bölcsészettudományi szakterület. (Egyes táblázatokban némely intézmények neve és az azokra jellemző adatok helyett xx illetve nnn szerepel, elkerülendő a közlésből fakadó esetleges vitákat, jogi következményeket.)

1. táblázat Gazdálkodás és menedzsment, nappali tagozatos, államilag finanszírozott alapszakra 2011-ben jelentkezett hallgatók preferencia-sorrendje² (Itt és a további táblázatokban XX jelöli a megnevezetlen intézményt, nnn egyes számszerű adatait.)

Genetikus algoritmus			Rangösszeg		Páros összehasonlítás		Page Rank	
Helyezés	Intézmény	Jelentkezés (1. helyen)	Intézmény	Átlagos rangérték	Intézmény	$\Phi^1(Z)$	Intézmény	$PR(E)$
1.	BGF	1757	BGF	10,7555	BGF	0,6193	BGF	0,2523
2.	BCE	1293	BCE	12,4404	BCE	0,5594	BCE	0,2265
3.	BME	590	BME	12,9031	BME	0,5343	BME	0,2118
4.	SZIE	574	SZIE	13,0637	SZIE	0,5294	SZIE	0,2100
5.	ÁVF	474	ÁVF	13,2798	ÁVF	0,5193	ÁVF	0,2050
6.	PTE	642	DE	13,3616	PTE	0,5154	PTE	0,2033
7.	DE	669	PTE	13,3832	DE	0,5112	DE	0,1996
8.	BKF	399	BKF	13,4302	BKF	0,5089	BKF	0,1987
9.	OE	312	OE	13,5935	OE	0,5018	OE	0,1954
10.	SZE	464	ZSKF	13,6143	SZE	0,5002	SZE	0,1948
11.	ZSKF	279	SZE	13,6363	ZSKF	0,4986	SZTE	0,1933
12.	SZTE	449	SZTE	13,7673	SZTE	0,4960	ZSKF	0,1933
13.	ME	349	ME	13,9058	ME	0,4905	ME	0,1910
14.	MÜTF	220	XX	13,9564	MÜTF	0,4892	MÜTF	0,1907
15.	XX	286	MÜTF	13,9598	XX	0,4876	PE	0,1894
16.	NYME	232	NYME	14,0654	NYME	0,4845	NYME	0,1885
17.	NYF	225	NYF	14,0942	NYF	0,4821	NYF	0,1870
18.	KJF	115	KJF	14,1850	KJF	0,4788	KJF	0,1857
19.	EKF	160	EKF	14,1946	EKF	0,4774	EKF	0,1848
20.	KRF	144	KRF	14,2092	KRF	0,4770	KRF	0,1847
21.	TPF	97	DF	14,2394	TPF	0,4760	TPF	0,1845
22.	DF	120	TPF	14,2510	DF	0,4755	DF	0,1840
23.	GDF	79	IBS	14,3013	GDF	0,4726	GDF	0,1827
24.	IBS	102	GDF	14,3124	IBS	0,4725	IBS	0,1825
25.	HJF	56	HJF	14,3282	HJF	0,4718	HJF	0,1824
26.	EJF	50	EJF	14,4019	EJF	0,4688	EJF	0,1810
Hibaérték	1580241			1580416		1580241		1580312
Stress					0,0047			

² Jelmagyarázat: itt és a további táblázatokban $\Phi^1(Z)$ a páros összehasonlítással, $PR(E)$ pedig a Page Rank módszerrel számolt skála-preferencia értékek. A stress érték az illeszkedésre használt χ^2 mutató négyzetgyöke. Itt az inhomogenitási index értéke valamennyi esetben két tizedes jegyre kerekítve $I=46,07\%$.

Látható, hogy más sorrendet kapnánk az első helyes jelentkezések alapján. A többi módszer eredményei kisebb eltérést mutatnak egymástól. Azaz, az első öt helyezésre ugyanazt a sorrendet kapjuk valamennyi módszer esetén. Utána is csak egy-egy sorrendcsere figyelhető meg, míg az elsőhelyes jelentkezések merőben más sorrendet eredményeznének. A legkisebb hibaértéket a genetikai algoritmusok alkalmazásával kapjuk. Ettől csak kis mértékben tér el a páros összehasonlítás módszere. A páros összehasonlítás módszer segítségével nem pusztán sorrendet kapunk, hanem az egyes intézmények egymáshoz képesti „relatív távolságát” is. Tehát nemcsak azt tudjuk meg, hogy egy intézményt előrébb preferáltak egy másik intézményhez képest vagy sem, hanem azt is, hogy mekkora ez a preferencia-távolság.

A következő példában egy másik alapszakot, a szabad bölcsészet alapszakot vizsgálunk (2. táblázat). Itt valamennyi módszer ugyanazt a sorrendet adja. Azonban valamennyi módszer egy kicsivel többet árul el a „miértokről”. Amíg a genetikai algoritmussal „csak” a preferencia-sorrendeket kapjuk meg, addig a $PR(E)$ már egy arányskálán mért úgynevezett *score* érték. A páros összehasonlítás eredményeként pedig az intézmények közötti távolságokat is láthatjuk. Amíg 2-7. intézmények átlagos rangértékei, $\Phi^1(Z)$ és $PR(E)$ értékei alig különböznek egymástól. Ezeket a preferencia-értékeket tekinthetjük pontértékeknek (angolul *score* értékeknek). Az első intézmény pontértékei: átlagos rangértékek, $PR(E)$, $\Phi^1(Z)$ -értékei „kiugranak” ebből a mezőnyből.

2. táblázat Szabad bölcsészet, nappali tagozatos, államilag finanszírozott alapszakra 2011-ben jelentkezett hallgatók preferencia-sorrendje

Helyezés	Intézmény	Jelentkezés (1. helyen)	Átlagos rangérték	$\Phi^1(Z)$	$PR(E)$
1.	ELTE	758	4,7397	0,6948	0,4053
2.	PPKE	185	6,5245	0,5471	0,3043
3.	KRE	135	6,8360	0,5155	0,2827
4.	SZTE	186	6,8957	0,5103	0,2802
5.	ZSKF	92	7,0410	0,5010	0,2753
6.	XXX	104	7,1637	0,4849	0,2638
7.	DE	110	7,1780	0,4844	0,2638
8.	ME	85	7,3019	0,4751	0,2590
9.	EKF	47	7,4238	0,4596	0,2481
10.	TPF	30	7,4469	0,4587	0,2479
11.	NYME	37	7,4587	0,4584	0,2478
12.	XXX	32	7,4843	0,4560	0,2464
13.	NYF	16	7,5718	0,4461	0,2399
<i>Stress</i>	0,0053	$h(M,b^*)$	64564	<i>I</i>	0,2897

A következő példában több szakot összefogó szakterületet vizsgálunk. (Azt, hogy ezek a szakterületek mely szakokat foglalnak magukba, megtalálható a FELVI honlapján is.)

3. táblázat Bölcsészettudományi szakterületre (államilag finanszírozott alapszakokra) jelentkezett hallgatók preferencia-sorrendjei 2011-ben

Helyezés	Genetikus algoritmus	Jelentkezés 1. helyen	Páros össze- hasonlítás	Rangösszeg módszer	Page Rank módszer	
	Intézmény		$\Phi^{-1}(Z)$	Átlagos rangérték	Intézmény	$PR(E)$
1.	ELTE	4452	0,7000	7,5378	ELTE	0,3575
2.	SZTE	1537	0,5534	9,7513	SZTE	0,2508
3.	PPKE	839	0,5410	9,8856	DE	0,2429
4.	DE	1353	0,5401	9,9435	PPKE	0,2414
5.	KRE	715	0,5346	10,0219	PTE	0,2393
6.	PTE	1130	0,5335	10,0681	KRE	0,2385
7.	NYME	574	0,4902	10,6315	NYME	0,2135
8.	KJF	413	0,4840	10,7310	KJF	0,2102
9.	ZSKF	376	0,4827	10,7363	ME	0,2094
10.	EKF	399	0,4826	10,7383	ZSKF	0,2091
11.	XXX	437	0,4816	10,7884	EKF	0,2090
12.	XXX	263	0,4729	10,8788	PE	0,2041
13.	NYF	320	0,4725	10,8842	NYF	0,2037
14.	SZIE	292	0,4713	10,9082	SZIE	0,2033
15.	MPANNI	344	0,4658	10,9641	MPANNI	0,2000
16.	XXX	214	0,4619	11,0586	BKF	0,1986
17.	KE	102	0,4581	11,1224	KE	0,1967
18.	DF	77	0,4566	11,1450	DF	0,1959
19.	EJF	50	0,4542	11,1779	EJF	0,1947
20.	TPF	25	0,4539	11,1838	TPF	0,1946
	$h(M,b)$	1207200			$h(M,b)$	1240900
	I	0,2278			I	0,2279
	$stress$	0,0045				

Mivel a Page Rank módszeren kívül valamennyi eljárás ugyanazt a sorrendet eredményezte, így a többi módszernél csak a pont- és a rangértékeket jelenítettük meg. Az első helyre sorolt intézmény itt is „kilóg” a mezőnyből. Ehhez képest jóval kisebbek a többi intézmény közötti távolságértékek, amelyeket a pontértékek alapján lehet számolni.

Sokkal árnyaltabb képet kapunk a gazdaságtudományi szakterület alapszakos jelentkezéseire vonatkozóan.

4. táblázat Gazdaságtudományi szakterületre (államilag finanszírozott alapszakokra) jelentkezett hallgatók preferencia-sorrendjei 2011-ben

Helyezés	Genetikus algoritmus	Jelentkezés 1. helyen	Páros összehasonlítás		Rangösszeg módszer		Page Rank módszer	
	Intézmény		Intézmény	$\Phi^{-1}(Z)$	Intézmény	Átlagos rang-érték	Intézmény	$PR(E)$
1.	BGF	5525	BGF	0,7189	BGF	11,6899	BGF	0,3061
2.	BCE	3187	BCE	0,6072	BCE	14,8587	BCE	0,2386
3.	SZIE	1463	SZIE	0,5501	SZIE	15,4206	SZIE	0,1967
4.	BKF	1318	BKF	0,5430	BKF	15,4723	BKF	0,1917
5.	BME	1163	DE	0,5354	BME	15,7849	DE	0,1916
6.	DE	1765	BME	0,5353	DE	15,8937	BME	0,1894
7.	XXX	1162	XXX	0,5167	XXX	16,2573	XXX	0,1819
8.	PTE	1014	PTE	0,5090	OE	16,3180	PTE	0,1786
9.	KJF	813	KJF	0,5044	KJF	16,3619	XXX	0,1751
10.	SZTE	1055	SZTE	0,5030	PTE	16,4614	SZTE	0,1750
11.	OE	835	XXX	0,5015	SZTE	16,5134	KJF	0,1743
12.	XXX	864	OE	0,5015	XXX	16,6233	OE	0,1718
13.	SZE	768	SZE	0,4915	SZE	16,6383	MÜTF	0,1689
14.	MÜTF	458	MÜTF	0,4907	NYME	16,6424	SZF	0,1687
15.	NYME	754	NYME	0,4907	ÁVF	16,7123	SZE	0,1685
16.	SZF	553	SZF	0,4896	ZSKF	16,7268	NYME	0,1681
17.	ÁVF	422	ÁVF	0,4865	MÜTF	16,7452	ÁVF	0,1657
18.	ZSKF	284	ZSKF	0,4849	SZF	16,7924	ZSKF	0,1648
19.	KRF	295	XXX	0,4778	HJF	16,9796	KRF	0,1630
20.	HJF	179	HJF	0,4747	KRF	17,0052	HJF	0,1608
21.	EKF	280	EKF	0,4719	EKF	17,0488	EKF	0,1598
22.	XXX	114	TPF	0,4680	ELTE	17,1688	XXX	0,1584
23.	ELTE	98	ELTE	0,4665	NYF	17,1749	KE	0,1576
24.	KE	158	KE	0,4662	XXX	17,1758	ELTE	0,1573
25.	NYF	195	NYF	0,4659	DF	17,1826	NYF	0,1571
26.	DF	159	DF	0,4654	KE	17,2020	DF	0,1569
27.	GDF	98	GDF	0,4643	KF	17,2070	GDF	0,1565
28.	KF	177	KF	0,4639	GDF	17,2217	KF	0,1562
29.	IBS	71	IBS	0,4624	IBS	17,2674	IBS	0,1557
30.	EJF	43	EJF	0,4606	EJF	17,3120	EJF	0,1550
31.	PPKE	22	PPKE	0,4599	PPKE	17,3323	PPKE	0,1548
32.	WSUF	1	WSUF	0,4592	WSUF	17,3499	WSUF	0,1545
	$h(M,b)$	6032226	$h(M,b)$	6032262	$h(M,b)$	6034395	$h(M,b)$	6032817
	I	0,1683	I	0,1684	I	0,1685	I	0,1684
			$stress$	0,0053				

Ebben az esetben kis mértékben, de eltérő preferencia-sorrendeket szolgáltatnak a különböző módszerek. Látható, hogy itt két intézmény, a BGF és a BCE lóg ki a mezőnyből, a többi intézmény esetén a pont- és rangértékek alig különböznek egymástól.

Valamennyi esetben a genetikus algoritmus adta a legkisebb hibaértékkel rendelkező sorrendet. Ilyen kevés, 20-30 intézmény esetén lehetőség van az optimális megoldás megtalálásra is, hiszen nincs más feladat, mint az összes lehetséges sorrendre (amely n db intézmény esetén $n!$) kiszámítani a hibafüggvényt, majd pedig a legkisebb hibaértékű preferencia-sorrendet kell ezekből a lehetséges sorrendekből kiválasztani.

Valamennyi esetben a genetikus algoritmus alkalmazásával visszakaptuk az optimális sorrendeket. Ez a módszer a leglassabb heurisztikus módszer, és használatával csak sorrendet kapunk, míg a többi módszer által szolgáltatott eredmény a sorrendi információ kívül egy *pontértéket* is megad. A páros összehasonlításon alapuló módszer segítségével arra is következtethetünk, hogy a végső sorrendként kapott helyezések milyen távolságra vannak egymástól.

Az intézményválasztásra ható tényezők

Az intézményi preferencia-sorrenden kívül közvetlenül a jelentkezéseket is vizsgálhatjuk logisztikus regresszió segítségével (Telcs és mtsai, 2014). Itt is lehetőség van nemcsak az elsőhelyes, hanem a további jelentkezések vizsgálatára is. Itt a magyarázott változó az előző fejezetben vizsgált hallgatói jelentkezési sorrend. A magyarázó változóként pedig a hallgató és az intézmény kistérségének egy főre jutó GDP-értékét, a foglalkoztatás adatait, valamint az intézményre vonatkozó oktatói kiválóságot, és természetesen a távolságot, pontosabban, a fordított arányosság feltételezése miatt a távolság reciprokát vettük figyelembe. Az oktatói kiválóságnál is végeztünk egy transzformációt. Nem az oktatói kiválóság alapján készített rangsort vettük közvetlenül alapul, hanem a rangsorban történő előrelépést tekintettük. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a rangsorban történő előrelépés, illetve egy jobb rangsorbeli pozíció milyen hatással van a jelentkezésekre.

Ebben az esetben a magyarázó változók hatásait szemléltető ún. esélyhányados (exp. β) tüntettük fel. A távolságon és az oktatói kiválóságon végzett transzformáció miatt 1 felletti érték azt jelenti, hogy a változó pozitív irányú elmozdulása fogja növelni a jelentkezés esélyét. Példaként, ha a gazdaságtudományi területen lévő képzéseket tekintjük, akkor egy helyezéssel jobb pozíció átlagosan 1,372-szeresére növeli az elsőhelyes jelentkezés esélyhányadosát.

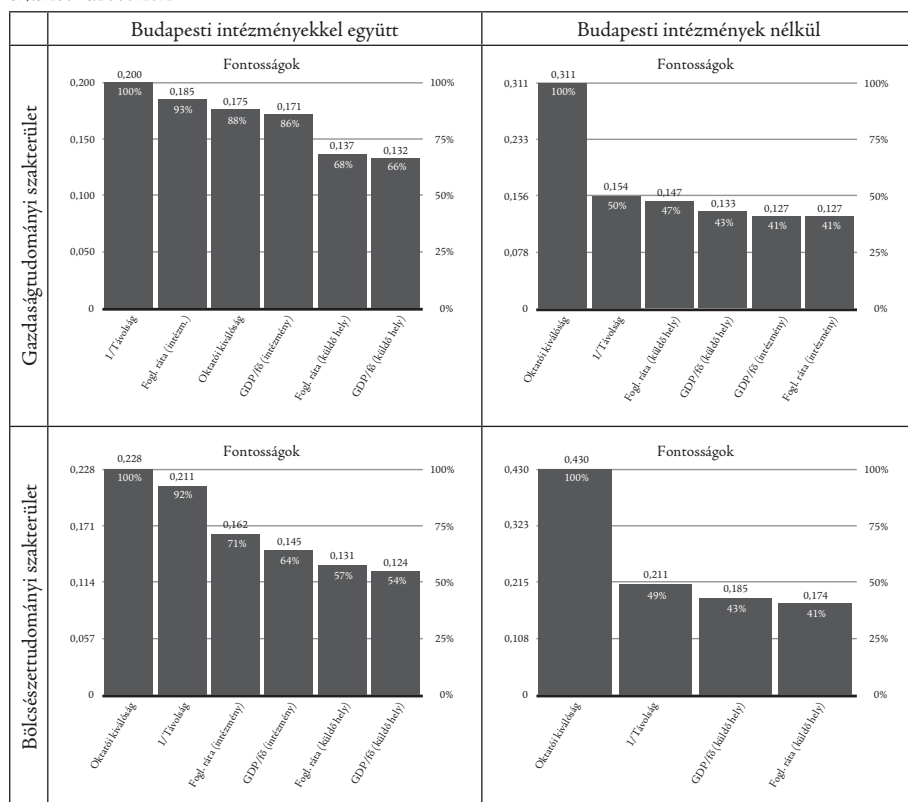
5. táblázat Az ordinális logisztikus regresszió eredményének összefoglaló táblázata a gazdaságtudomány és a bölcsészettudományi szakterületekre.

Jelentkezés	Magyarázó változók	Budapesti intézményekkel együtt				Budapesti intézmények nélkül			
		Gazdaságtudományi szakterület		Bölcsészettudományi szakterület		Gazdaságtudományi szakterület		Bölcsészettudományi szakterület	
		Szig.	Exp β	Szig.	Exp β	Szig.	Exp β	Szig.	Exp β
1.	Oktatói kiválóság	0,000	1,372	0,000	2,141	0,000	1,340	0,000	3,327
	1/Távolság	0,000	2,482	0,000	2,117	0,000	2,038	0,000	1,700
	Fogl. ráta (intézmény)	0,000	0,966	0,000	0,898	0,000	0,904	0,000	0,879
	GDP/fő (intézmény)	0,000	1,001	0,000	1,001	0,000	1,001	0,009	1,001
	Fogl. ráta (küldő hely)	-	-	0,006	1,048	0,029	0,983	0,048	0,950
	GDP/fő (küldő hely)	0,090	0,999	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
2.	Oktatói kiválóság	0,000	1,224	0,000	1,628	0,000	1,177	0,000	2,415
	1/Távolság	0,000	2,224	0,000	2,113	0,000	1,836	0,000	1,702
	Fogl. ráta (intézmény)	0,415	0,986	0,007	0,924	0,105	0,961	0,008	0,913
	GDP/fő (intézmény)	0,000	1,001	0,000	1,001	0,009	1,001	0,285	1,001
	Fogl. ráta (küldő hely)	-	-	0,975	1,001	0,676	0,993	0,126	0,960
	GDP/fő (küldő hely)	0,000	0,999	0,000	0,999	0,000	0,999	0,002	0,999
3.	Oktatói kiválóság	0,794	1,012	0,000	1,554	0,299	1,052	0,000	2,557
	1/Távolság	0,000	2,095	0,000	2,024	0,000	1,731	0,000	1,627
	Fogl. ráta (intézmény)	0,757	1,005	0,576	0,985	0,221	0,968	0,190	0,961
	GDP/fő (intézmény)	0,003	1,001	0,001	1,001	0,110	1,001	0,037	1,001
	Fogl. ráta (küldő hely)	-	-	0,926	1,002	0,379	0,984	0,017	0,941
	GDP/fő (küldő hely)	0,001	0,999	0,037	0,999	0,000	0,999	0,153	0,999
4.	Oktatói kiválóság	0,943	0,995	0,000	1,380	0,000	1,700	0,049	1,784
	1/Távolság	0,000	2,045	0,000	2,180	0,711	1,028	0,000	1,770
	Fogl. ráta (intézmény)	0,971	1,001	0,507	0,966	0,054	0,928	0,847	0,989
	GDP/fő (intézmény)	0,000	1,001	0,001	1,001	0,001	1,001	0,608	1,001
	Fogl. ráta (küldő hely)	-	-	0,514	1,021	0,065	0,953	0,444	0,962
	GDP/fő (küldő hely)	0,041	0,999	0,010	0,999	0,109	0,999	0,337	0,999

Érdekes megfigyelés, hogy a második, harmadik, negyedik helyes jelentkezések esetén sokkal kevesebb szignifikáns magyarázó változót találunk. További érdekes eredmény, hogy az oktatói kiválóság a bölcsészettudományok területére jelentkezők döntését érzékenyebben befolyásolja.

Az esélyhányadosok alapján nehéz megállapítani, hogy mely tényezők befolyásolják leginkább a jelentkezéseket. Éppen ezért a magyarázó változók hatásának vizsgálatára döntési fákat, illetve neurális hálókat alkalmaztunk. Az alábbi, 2. ábrán a sorrendi bázisfüggvényen (ORBF=Ordinary Radial Basis Function) alapuló neurális hálók eredményét mutatjuk be részletesen.

2. ábra A magyarázó változók fontossága a gazdaságtudományi és bölcsészettudományi szakterületeken



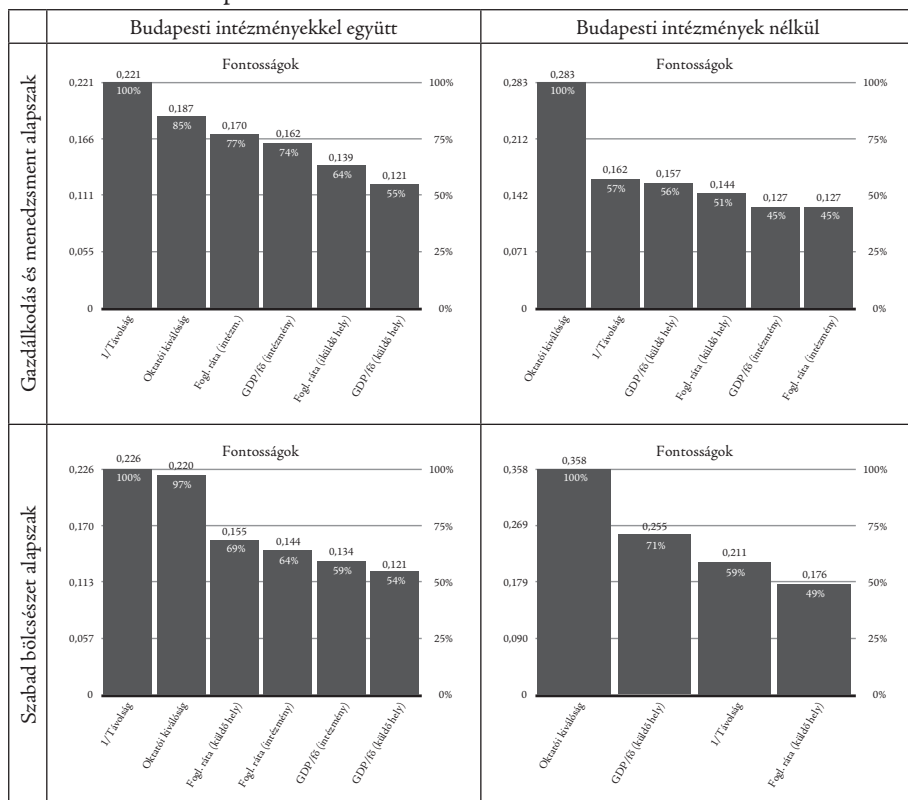
Látható, hogy valamennyi esetben a választás során a gazdasági változóknál fontosabb tényező a távolság és az oktatói kiválóság. Amennyiben a budapesti intézményeket kivesz-
szük a vizsgálódásból, akkor az oktatói kiválóság szerepe értékelődik fel valamennyi eset-
ben. A 6. táblázat összefoglalóan mutatja, hogy a jelentkezésekre mely tényezők hatnak.

6. táblázat Az ordinális logisztikus regresszió eredményének összefoglaló táblázata gazdálkodás és menedzsment, illetve szabad bölcsészet alapszakos jelentkezésekre vonatkozóan

Jelentkezés	Magyarázó változók	Budapesti intézményekkel együtt				Budapesti intézmények nélkül			
		Gazdálkodás-menedzsment		Szabad bölcsészet		Gazdálkodás-menedzsment		Szabad bölcsészet	
		Szig.	Exp β	Szig.	Exp β	Szig.	Exp β	Szig.	Exp β
1.	Oktatói kiválóság	0,001	1,022	0,000	1,828	0,000	1,666	0,000	2,712
	1/Távolság	0,000	4,815	0,000	6,394	0,000	3,789	0,000	3,864
	Fogl. ráta (intézmény)	0,000	1,028	0,000	0,959	0,001	1,020	0,000	0,930
	GDP/fő (intézmény)	0,000	1,001	0,000	1,001	0,000	1,001	0,000	1,001
	Fogl. ráta (küldő hely)	0,789	1,001	0,080	1,005	0,000	0,982	0,000	0,983
	GDP/fő (küldő hely)	0,000	0,999	0,000	0,999	0,000	0,999	0,000	0,999
2.	Oktatói kiválóság	0,000	0,930	0,000	1,527	0,332	0,966	0,000	2,173
	1/Távolság	0,000	3,581	0,000	5,483	0,000	3,107	0,000	3,088
	Fogl. ráta (intézmény)	0,000	1,166	0,000	0,96	0,000	1,222	0,000	0,943
	GDP/fő (intézmény)	0,405	1,000	0,000	1,000	0,000	0,999	0,000	1,000
	Fogl. ráta (küldő hely)	0,000	1,018	0,000	1,019	0,918	1,001	0,890	0,999
	GDP/fő (küldő hely)	0,246	0,999	0,093	0,999	0,000	0,999	0,000	0,999
3.	Oktatói kiválóság	0,000	0,909	0,000	1,436	0,079	1,060	0,000	2,021
	1/Távolság	0,000	4,010	0,000	5,639	0,000	3,332	0,000	3,348
	Fogl. ráta (intézmény)	0,000	1,128	0,000	0,966	0,000	1,142	0,000	0,944
	GDP/fő (intézmény)	0,101	1,001	0,000	1,001	0,045	1,001	0,000	1,001
	Fogl. ráta (küldő hely)	0,000	1,019	0,000	1,034	0,905	0,999	0,078	1,012
	GDP/fő (küldő hely)	0,387	0,999	0,003	0,999	0,000	0,999	0,000	0,999
4.	Oktatói kiválóság	0,045	0,960	0,000	1,442	0,679	1,021	0,000	2,107
	1/Távolság	0,000	3,717	0,000	5,028	0,000	3,126	0,000	3,123
	Fogl. ráta (intézm.)	0,000	1,130	0,000	0,944	0,000	1,141	0,000	0,900
	GDP/fő (intézmény)	0,433	1,001	0,000	1,001	0,262	1,001	0,000	1,001
	Fogl. ráta (küldő hely)	0,217	1,008	0,000	1,038	0,741	0,997	0,464	1,008
	GDP/fő (küldő hely)	0,637	0,999	0,000	0,999	0,001	0,999	0,003	0,999

A szakok preferenciavizsgálata kísértetiesen hasonló eredményt szolgáltat, mint a szakterületek eredményei. A hasonlóságot még szemléletesebben mutatja a magyarázó változók fontosságát bemutató 3. ábra, melyhez szintén ordinális bázisfüggvényen alapuló neurális hálókat használtunk.

3. ábra A magyarázó változók fontossága a gazdálkodás és menedzsment, illetve a szabad bölcsészet alapszakokon



Valamennyi eredmény azt támasztja alá, hogy a bölcsészettudomány területére jelentkező hallgatók számára az oktatói kiválóság fontosabb, mint a távolság, illetve a gazdasági jellemzők. Nem meglepő módon a gazdaságtudományi területre jelentkező hallgatók számára a gazdasági tényezők is jelentősek. Ugyanakkor meglepő eredmény, hogy ha a vizsgálatainkat a budapesti intézmények kihagyásával végezzük, akkor az oktatói kiválóság szerepe felértékelődik, sőt megelőzi a távolságot is.

Összefoglalás

Tanulmányunk bemutatta, hogyan lehet egyetemi rangsorokat, pontosabban preferenciasorrendet kialakítani, elkerülve a szokásos módszertani csapdákat. A módszer előnye, hogy nem tartalmaz semmilyen, a szerzőtől vagy az intézményi adatközlőtől származó szubjektív, torzításnak kitett adatot, hátránya, hogy csak a jelentkezési preferenciasorrendek alapján készíthető el. Hű képet ad országos egyetemi preferenciákról, nemzetközi összevetésre nem alkalmas. Természetesen a távolabbi jövőben, a felsőoktatási piac globalizációjával esetleg erre is lehetőség nyílik majd. A második részében egy hosszabb kutatási program első lépését mutattuk be, amely a hallgatói preferenciák és a társadalmi, gazdasági környezet és a felsőoktatás szereplőinek jellemzői közötti kapcsolat feltárását tűzi ki célul.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton szeretnék köszönetüket kifejezni Török Ádámnak, aki ötletadója volt a rangsorkészítésre vonatkozó kutatás megindításának, és folyamatosan aktív részese a téma kibontásának. Társzerzői figyelemmel segítetté kérdéseivel, tanácsaival, kritikái észrevételeivel munkánkat.

IRODALOM

- ARROW, K.J., (1950): „A Difficulty in the Concept of Social Welfare”, *Journal of Political Economy* 58., 4., (August), 328–346.
- BRUNO, G., & IMPROTA, G. (2008): Using gravity models for the evaluation of new university site locations: A case study. *Computers & Operations Research*, 35., 436-444.
- COELLI, M. (2001): Parental job loss and the education enrollment of youth. *Labour Economics* 18., 25-35.
- DESJARDINS, S., DUNDAR, H., & HENDEL, D. (1999): Modeling the College Applications Decision Process in a Land-Grant University. *Economics of Education Review*, 18., 117-132.
- FÁBRI, GY. (2008): Magyar felsőoktatási rangsorok – 10 év tükrében. Hozzászólás Török Ádám cikkéhez. *Közgazdasági Szemle*, 15., 1116-1119.
- GERMEIJS, V., & VERSCHUEREN, K. (2007): High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of vocational Behavior*, 70., 223-241.
- GIBBONS, S., & VIGNOLES, A. (2012): Geography, choice and participation in higher education in England. *Regional Science and Urban Economics*, 42., 98-113.
- HORVÁTH, D., & KISS, L. (2009): Rangsorok a közbeszűdben. A felsőoktatási rangsorok megjelenése a hazai médiában és a felsőoktatási intézmények kommunikációjában. *Felsőoktatási Műhely*, 4., 45-57.
- KATONA, T., & BALOGH, M. (2010): A felsőfokú tanintézetek összehasonlító rangsorát meghatározó indikátorrendszer kidolgozása. *Statisztikai Szemle*, 4., 417-432.
- LAROSE, S., CYRENNE, D., GARCEAU, O., HARVEY, M., GUAY, F., & DESCHENES, C. (2009): Personal and social support factors involved in students' decision to participate in formal academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 74., 108-116.
- LONG, B. (2004): How have college decisions changed over time? An application of the conditional logistic choice model. *Journal of Econometrics*, 121., 271-296.
- MIHÁLYI, P. (2002): Mit érnek a közgazdász diplomák? *Figyelő*, 37., 46-54.
- MONTGOMERY, M. (2000): A nested logit model of the choice a graduate business school. *Economics of Education Review*, 21., 471-480.
- MONTMARQUETTE, C., CANNINGS, K., & MAHSEREDJIAN, S. (2002). How do young people choose college majors? *Economics of Education Review*, 21., 543-556.
- NIU, S., & TIENDA, M. (2008): Choosing colleges: Identifying and modeling choice sets. *Social Science Research*, 37., 416-433.
- REYNOLDS, L. (2012): Where to attend? Estimating the effects of beginning college at a two-year institution. *Economics of Education Review*, 31., 345-362.
- ROCHET, D., & DEMEULEMEESTER, J. (2011): Rational choice under unequal constraints: the example of Belgian higher education. *Economics of Education*, 20., 15-26.
- SAISANA, M., D'HOMBRES, B., & SALTIELLI, A. (2011): Rickety numbers: Volatility of university rankings and policy implications. *Research Policy*, 40., 165-177.
- SCHWARTZ, B. (1985): Student Financial Aid and the College Enrollment Decision: the Effects of Public and Private Grants and Interest Subsidies. *Economics of Education*, 4., 2., 129-144.
- TAMÁNDL, L. (2011): A felsőoktatási intézmények versenyképességi tényezői, különös tekintettel a diplomás pályakövetésre. Doktori értekezés.
- TELCS, A., KOSZTYÁN, Z., & TÖRÖK, Á. (2015): Unbiased One dimensional University

Ranking – Application Based Preference Ordering. *Journal of Applied Statistics*. Megjelenés alatt.

TELCS, A., KOSZTYÁN, Z., NEUMANN-VIRÁG, I., KATONA, A., & TÖRÖK, Á. (2014): Analysis of Hungarian students' college choices. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Under publication.

TOUTKOUSIAN, R. (2001): Do parental income and educational attainment affect the initial choices of New Hampshire's college-bound students? *Economics of Educational Review*, 20., 245-262.

TÖRÖK, Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 13., 310-329.

TÖRÖK, Á. (2007): Tükör által – homályosan? Közgazdász szemmel a nemzetközi egyetemi rangsorokról. *Felsőoktatási Műhely*, 47., 7., 91-97.

TÖRÖK, Á. (2008A): Felsőoktatási rangsorok. Lemaradásunk torzképei. *Figyelő*, 31-32.

TÖRÖK, Á. (2008B): A mezőny és tükörképei. Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok használatáról és korlátairól. *Közgazdasági Szemle*, 15., 874-890.

TÖRÖK, Á. (2009A): Közös érdeklődés – eltérő nézőpont. Válasz Fábri Györgynek. *Közgazdasági Szemle*, 16., 93-95.

TÖRÖK, Á. (2009B): On the economics of the university ranking lists: intuitive remarks on intuitive comparisons. *Universities, Knowledge Transfer and Regional Development*. (A. Varga, szerk.) Edward Elgar Pub.

TÖRÖK, Á. (2009C): Teljesítménymérés és rangsorolás a magyar felsőoktatásban. In: *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban. Szemelvények kiemelt témakörökben*. (I. Hubos, & I. Török, szerk.) Műegyetem Kiadó, Budapest.

TÖRÖK, Á. (2009D): Verseny a felsőoktatásban – így mérték ti. *A jelen a jövő múltja. Járatlan utak – járt úttalanságok*. 241-294. (L. Muraközy, szerk.) Akadémiai Kiadó, Budapest.

TÖRÖK, Á., ÉS KOVÁCS, B. (2011): A nemzetközi felsőoktatási verseny mérési problémáiról. "Magyar felsőoktatás 2010" Konferencia dokumentumok. *NFKK Füzetek*, 6., 15-16. Budapesti Corvinus Egyetem.

VRONTIS, D., ALKIS THRASSOU, A., ÉS MELANTHIOU, Y. (2007): A contemporary higher education student-choice model for developed countries. *Journal of Business Research*, 60., 979-989.

WEILER, W. (1989): A Flexible Approach to Modelling Enrollment Choice Behavior. *Economics of Education Review*, 8., 3., 227-283.

Lehetőségek és döntések – a felsőoktatási intézményválasztási szempontok változása

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy mely tényezők befolyásolják a felsőoktatási intézménybe jelentkezők döntését, és ezek között a tényezők között kialakítható-e valamilyen sorrend. Elemzésünk empirikus alapját olyan felmérésorozat jelenti, amelyet kérdőíves módszerrel 2009 óta végzünk egy hazai egyetem nyílt napjaira látogató hallgatójelöltek körében. Az adatfelvétel célja az adott felsőoktatási intézménybe jelentkező diákok jellemzőinek, motivációinak megismerése volt. Ennek egy szeletén végzett elemzések eredményeit foglaljuk most össze, amely a diákok intézményválasztási attitűdjeinek megismerését szolgálja.

Először áttekintjük az intézményválasztási folyamatot leíró modelleket, majd ismertetjük a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján meghatározható intézményválasztási szempontokat. Bemutatjuk felmérésorozatunk eredményeit, kitérünk a döntést meghatározó legfontosabb indikátorok jellemzésére, végül további kutatási irányokat jelölünk ki.

Az intézményválasztási folyamatot leíró modellek¹

Az intézményválasztási folyamatot leíró modellek a nemzetközi szakirodalomban az 1980-as években jelentek meg (Chapman, 1981.; Jackson, 1982.; Litten, 1982). A modelleket a következő csoportokba sorolhatjuk: közgazdasági modellek, szociológiai modellek, vegyes modellek (Aydm, 2013).

A közgazdasági modellek közös jellemzője, hogy figyelembe veszik: a diák döntése meghozatalakor saját hasznosságának maximalizálására, kockázatának csökkentésére törekszik. Csak akkor kötelezi el magát egy felsőoktatási intézmény mellett, ha a választásával nyert haszna nagyobb, mint amihez akkor jutna, ha másik felsőoktatási intézményt választana, vagy ha úgy döntene, hogy nem tanul tovább (Hossler, Braxton és Coopersmith, 1985).

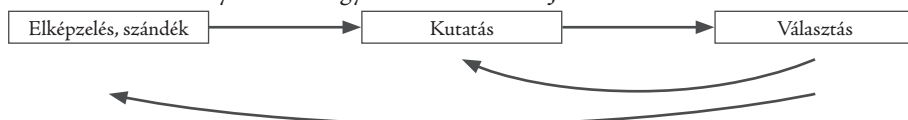
¹ A szerző megemlíti még a marketing modelleket, ezek ismertetésétől itt eltekintünk. A modellek jellemzően azt vizsgálják, hogy a felsőoktatási intézmények különböző marketing eszközök segítségével hogyan tudják a diákok választását befolyásolni.

Az ide sorolható modellek gyenge pontja, hogy feltételezik, a diákok mindig racionálisan döntenek, illetve minden információ a rendelkezésükre áll. A valóságban a döntés meghozatalakor a tanuló nem rendelkezik mindenre kiterjedő ismeretekkel, továbbá a döntést befolyásoló tényezők is folyamatosan változnak (például új szakok jönnek létre, megváltozik a finanszírozási rendszer).

A szociológiai modellekben, vagy más néven státusz-, végzettség- és társadalmi modellekben a hangsúly a különböző társadalmi, illetve egyéni tényezőkön van. E modellek közé sorolhatjuk például Jackson 1982-es modelljét, amelyben három szakaszból álló megközelítést alkalmaz. Az első szakasz a „preferencia”, amikor legerősebben érvényesül a társadalmi hatás. Milyen a családi-, a társadalmi háttér, milyen végzettségű a diák, illetve szeretne-e továbbtanulni? A második szakasz a szelekció, válogatás, amikor figyelembe veszi a rendelkezésére álló erőforrásokat, s végül az értékelés, amikor eldönti, hogy melyik oktatási intézményt választja. Nemzetközi és hazai felmérések alapján elmondható, hogy a szülők társadalmi státusza döntően befolyásolja a gyermek társadalmi helyzetét. Az iskolázottabb szülők gyermekei nagyobb eséllyel tanulnak tovább a szakközépiskola elvégzése után is, mint a kevésbé iskolázott szülők gyermekei (Lannert, 1998). Az e csoportba tartozó modellek figyelembe veszik a családi, társadalmi-gazdasági háttérrel is, más modellek pedig elutasítják, hogy a diák vagy családja mindig racionálisan választ. E modellek gyengesége, hogy szinte kizárólag a döntés társadalmi-szociológiai aspektusaira fókuszálnak.

A harmadik csoport a vegyes modelleké, amelyek a közgazdasági és szociológiai modelleket ötvözik. E modellekben már egyszerre veszik figyelembe, hogy a diák racionális döntést hoz, és választását társadalmi szempontok is befolyásolják. Ide sorolhatjuk például Hossler és Gallagher 1987-es háromlépcsős modelljét (Hossler és Gallagher, 1987). Az első lépés a szándék, amikor a diák eldönti, hogy szeretne-e továbbtanulni, vagy úgy dönt, hogy inkább munkába áll. A második lépés a keresés, amikor összegyűjti az oktatási intézményekről elérhető legtöbb információt. A harmadik lépés pedig a választás, amikor kiválasztja, hogy hol szeretné folytatni tanulmányait. A modell kiegészíthető visszafelé mutató nyilakkal is (1. ábra), amelyek azt jelzik, hogy ha a diák sikertelenül felvételizik a felsőoktatási intézménybe, akkor érdemes újragondolnia, hogy valóban ez volt-e a megfelelő választás (magához illő felsőoktatási intézményt, szakot választott-e, érdemes-e belekezdenie a diploma megszerzésébe). Vagy esetleg a felvételi rendszer szigorodása miatt nem sikerült egy egyetemre vagy főiskolára sem bekerülnie (ha a felvételi rendszer időközbeni változása vezetett a sikertelen felvételihez, akkor az új szabályokhoz igazodva érdemes újból próbálkoznia).

1. ábra Az intézményválasztás egyszerűsített modellje



A továbbtanulási döntés meghozatala előtt – elsősorban angolszász országokban – elterjedt, hogy a diák egy kis időt (pár hónapot, vagy egy évet) utazással, önkéntes munkával vagy nyelvtanulással tölt (gap year). A hosszabb szünet elkötelezheti egy szakma, pálya mellett, de el is térítheti a diákot attól. Előfordulhat az is, hogy a már beiratkozott hallgató dönt úgy, hogy másik intézményt, szakot vagy képzési formát választ. Ilyenkor a munkával vagy

utazással töltött passzív félév, vagy egy külföldi felsőoktatási intézményben eltöltött félév lehetőséget nyújt egy újabb választás átgondolására.

Intézményválasztási szempontok

Az intézményválasztási szempontokat többféleképpen csoportosíthatjuk. Két fő kategória képezhető (*Espinosa és mtsai*, 2014): hallgatói tényezők, illetve intézményi tényezők. A hallgatói tényezők közé sorolható a diák társadalmi, gazdasági státusza, a szülők képzettsége, a diák elképzelése a felsőoktatás költségeiről és a különböző pénzügyi támogatásokról (például ösztöndíjakról), arról, hogy milyen karriert szeretne, illetve a szülők, barátok, tanárok, pályaválasztási tanácsadók javaslatai. A másik csoportba, az intézményi tényezők közé sorolható az egyetem vagy főiskola elhelyezkedése, mérete, típusa (három-, négy- vagy öt éves képzést nyújt, állami vagy magánintézmény), hírneve, a felsőoktatási rangsorban elfoglalt helyezése, az oktatás minősége és mindaz az információ, amely online vagy nyomtatott útmutatókból beszerezhető.

Hachmeister (2007) kutatásai alapján a legfontosabb intézményválasztási szempontok sorba is rendezhetők. Németországi felmérés alapján a legfontosabb intézményválasztási szempont, hogy olyat tanuljon a diák, amit szeretne. Ezt követi a felszereltség, az egyetemi légkör, a belépő hallgatóknak nyújtandó szolgáltatások, a tandíj összege, a tanácsadás minősége, kedvező megélhetési költségek, egyetemi hírnév, a képzések sokszínűsége, illetve az egyéb szolgáltatások minősége, mint amilyen a kollégium, kávézó vagy a sportolási lehetőségek. A lista végén található szempontok, mint a férfiak és a nők közötti egyenlőség megléte, a szabadidős tevékenységek, az otthon közelsége, az egyetem mérete, megbízhatósága és végül a szülők/rokonok/barátok közelsége-távolsága.

Ugyancsak a legfontosabb szempontok közé sorolta az egyetem fizikai állapotát (infrastruktúra – könyvtár, számítógép és internet, menza, sportcsarnok, kollégium stb.) *Polat* a Törökországban, 2011-ben végzett felmérése alapján (*Polat*, 2012). A tényezők között új elemként szerepel az egyetemről szóló pletykák és történetek, a posztgraduális képzés lehetősége, illetve az, hogy az egyetem szakosodott-e valamely tudományágra (például orvosi egyetem, vagy közgazdaságtudományi egyetem).

Kisebb elemszámú mintát bemutató (*Czeglédi*, 2009), vagy egy adott képzési formát vizsgáló tanulmányok (*Tözsér*, 2013) Magyarországon is születtek. Az intézmények gyakran saját kérdőívek segítségével próbálják beazonosítani a hozzájuk jelentkezők jellemzőit. A magyarországi kutatások közül *Járainé és szerzőtársai* (1999) a következő motívumokat azonosították: magas szintű képzés, máshová nem vennék/vették fel, hivatástudat, munkavállalás, szülői óhaj, ismerősök ajánlása, világnézeti megfontolások, és egyéb, máshová nem besorolható tényezők. A legfontosabb intézményi szempontok pedig az oktatás színvonala, a követelmények, a tanár-diák kapcsolat, az infrastrukturális háttér, illetve a szervezethezesség.

A vizsgálat fő kérdései és módszerei

Vizsgálatunk célja annak feltárása volt, hogy a továbbtanulási döntés meghozatala után milyen szempontok alapján választja ki a hallgatójelölt a felsőoktatási intézményt. A fentiekben bemutatott vegyes modellekre alapozott saját kérdőívünkben a felsőoktatási intézmény kiválasztását befolyásoló szociológiai és gazdasági aspektusok is találhatók. Nem kértük

ugyan a kérdőívet kitöltőktől a saját családjuk társadalmi státuszának beazonosítását, viszont érdeklődtünk, hogy a továbbtanulás helyének meghatározásában mennyire játszik fontos szerepet a családtagok és ismerősök véleménye. A döntés gazdasági jellegére utaló adathoz például azon kérdésre adott válaszokon keresztül tudtunk jutni, hogy mennyire fontos számukra a képzés vagy a megélhetés költsége.

Vizsgálatunk során támaszkodtunk a magyarországi vizsgálatok tanulságaira, adatfelvételünk sajátosságaira, és végül az alább felsorolt szempontokat vettük figyelembe:

- minőségi oktatás,
- a képzés költsége,
- kollégiumi ellátás,
- továbbtanulási lehetőségek (mesterképzés, PhD képzés),
- a felsőoktatási intézmény közelsége/távolsága, elhelyezkedése,
- korábbi évek ponthatárainak alakulása,
- használható tudás,
- az intézmény felsőoktatási rangsorban elfoglalt helye,
- külföldi tanulási lehetőségek,
- rokonok, családtagok ajánlása,
- ismerősök, barátok ajánlása,
- későbbi kapcsolatok, barátok,
- szórakozási, kikapcsolódási lehetőségek,
- diákmunka-lehetőségek,
- végzés utáni elhelyezkedés esélye.

Arra kértük a nyílt napra látogatókat, hogy olvassák el a fenti 15 tényezőre irányuló kérdésünket, és ötfokozatú skálán értékeljék, hogy mennyire fontos szerepet töltenek be intézményválasztásuk során.²

A vizsgálat sorozatra 2009 novembere és 2014 januárja között került sor.³ A vizsgált időszak alatt több mint 1700 kérdőívet töltöttek ki a felsőoktatási intézmény nyílt napjára látogató hallgatójelöltek. A hibásan vagy hiányosan kitöltött kérdőívek kizárása után 1484 kérdőívet értékeltünk.⁴ (A 2009/2010. tanévben 258, 2010/2011-ben 139, 2011/2012-ben 629, 2012/2013-ban 185, 2013/2014-ben pedig 273 darab értékelhető kérdőívet vettünk figyelembe.) A legtöbb kérdőív felvételére 2011 őszén, illetve 2012 januárjában került sor. Ennek a kiugró elemszámnak az egyik magyarázata lehet, hogy ebben az évben a jelentkezési lapok beadása előtt is bizonytalan volt, hogyan alakulnak a felvételi keretszámok, mikor és milyen feltételek mellett vezetnek be a hallgatói szerződéseket stb., így a diákok feltehetően minden lehetőséget megragadtak, hogy információhoz jussanak a választott intézmény(ek)ről, szakokról.

Az adatfelvételek során a nyílt napra látogatók átlagosan 16 százaléka vállalkozott a kérdőív kitöltésére, zömében alapszakra jelentkező, érettségi előtt álló diákok, akik tipikusan a régió nagyobb városaiból érkeztek. (A kitöltők átlagéletkora 18,75 év volt.) Hangsúlyoznunk kell, hogy statisztikai értelemben felmérésünk nem reprezentatív, hanem kísérleti

² Az 1. melléklet tartalmazza ennek a 15 kérdésnek a leíró statisztikáját (a minta elemszámát, a minta válasza-
inak átlagát és szórását). Az ötfokozatú skálán az 1-est jelölte be a diák, ha döntésében egyáltalán nem játszik
szerepet az adott tényező, illetve az 5-öst, ha döntően befolyásolja a választását.

³ Részeredményekről: Csuka és Szívós (2010), Csuka és Szívós (2011).

⁴ A nyílt napokon résztvevők között voltak mesterképzésre jelentkező, idősebb hallgatók is, ők azonban jelen
elemzésünkben nem szerepelnek.

jellegű. Az eredmények egyfelől tanulságosak lehetnek további, szélesebb körre kiterjedő kutatások megalapozásánál, másfelől adalékul szolgálhatnak az intézményi stratégia kialakításához az adott konkrét környezetben.

Az eredményekről

A 2009 és 2014 közötti adatfelvételek alapján készített szintértékek bemutatják az egyes tanévekben megjelenő hallgatói véleményeket, illetve a vizsgálsorozat lehetőségét ad arra is, hogy az intézményválasztási szempontok változásának tendenciájára következtessünk. A 2. és a 3. ábra az első és az utolsó vizsgálati év eredményeit tartalmazza. Az első vizsgálati évben összesen 258 fő válaszait dolgoztuk fel, míg az utolsó időszakban 273-ét.⁵

2. ábra Intézményválasztási szempontok (2009/2010)

Szempontok	1	2	3	4	5
Használható tudás					
Végzés utáni elhelyezkedés esélye					
Továbbtanulási lehetőségek (mesterképzés, PhD)					
Képzés költsége					
Későbbi kapcsolatok, barátok					
Ismerősök, barátok ajánlása					
Az intézmény felsőoktatási rangsorban elfoglalt helye					
Rokonok, családtagok ajánlása					
Korábbi évek ponthatárainak alakulása					
Kollégiumi ellátás					
Minőségi oktatás					
A felsőoktatási intézmény elhelyezkedése					
Diákmunka-lehetőségek a városban					
Szórakozási, kikapcsolódási lehetőségek					
Külföldi tanulási lehetőségek					

1: egyáltalán nem fontos, 5: ez alapján döntenék. A térképen sötétebb szín jelöli, minél többen választották az adott szempontot.

Forrás Saját szerkesztés.

⁵ A 2-4. számú melléklet bemutatja a közbeeső évek (2010/2011., 2011/2012., illetve 2012/2013.) szintértékeit.

3. ábra Intézményválasztási szempontok (2013/2014)

Szemponctok	1	2	3	4	5
Minőségi oktatás					
Használható tudás					
Végzés utáni elhelyezkedés esélye					
Képzés költsége					
Továbbtanulási lehetőségek (mesterképzés, PhD)					
Későbbi kapcsolatok, barátok					
Szórakozási, kikapcsolódási lehetőségek					
Diákmunka-lehetőségek a városban					
Az intézmény felsőoktatási rangsorban elfoglalt helye					
Ismerősök, barátok ajánlása					
Kollégiumi ellátás					
Rokonok, családtagok ajánlása					
A felsőoktatási intézmény elhelyezkedése					
Korábbi évek ponthatárainak alakulása					
Külföldi tanulási lehetőségek					

1: egyáltalán nem fontos, 5: ez alapján döntök. A térképen sötétebb szín jelöli, minél többen választották az adott szempontot.

Forrás Saját szerkesztés.

A szintértékek többféle elemzésre adnak lehetőséget. Jelen keretekben az időbeli változásokra, azon belül a válaszadók által legfontosabb szempontokra térünk ki. A két térképet összehasonlítva szembetűnő, hogy néhány év alatt megnőtt a minőségi oktatás említése, a használható tudás és a végzés utáni elhelyezkedés esélye pedig stabilan a legmagasabb értékelést kapja. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy szükség lenne e témák percepciójának alaposabb megismerésére a középiskolás fiatalok körében. A vizsgált indikátorok között éppen ezek a legnehezebben feltárható tényezők (*Espinosa és mtsai., 2014*).

A felsőoktatásban a minőség következő dimenziói azonosíthatók: tudományos minőség (például az oktatás és a kutatás minősége), adminisztratív minőség (folyamatok, rendszerek, eljárások és az információáramlás minősége), illetve a kapcsolat minősége (például a külvilággal való kapcsolat) (*Ruben, 1995*). A minőség mérésére lehetséges mutatószám például, hogy hányan kapják meg a diplomájukat, esetleg a hallgató/kar arány, vagy az, hogy a végzetek közül hányan és hol tudnak elhelyezkedni (*Long 2004, Monks, Ehrenberg, 1999, DeAngelo és mtsai., 2011, Siklós, 2006*).

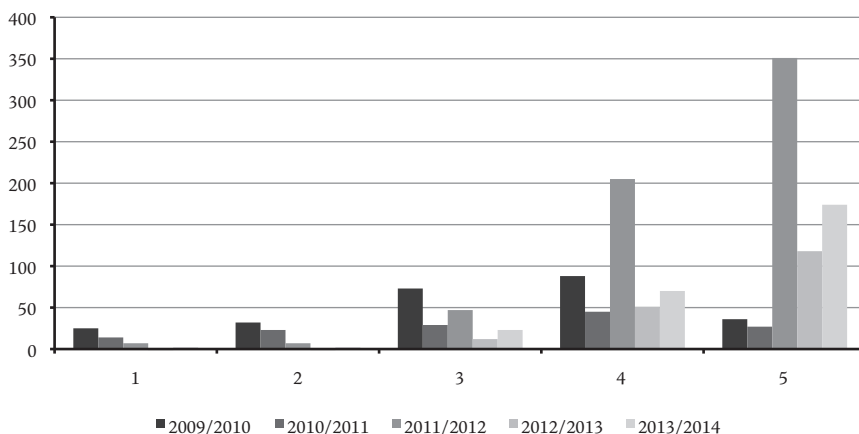
A minőségi oktatás egyszerre jelenti a hatékonyságot, eredményességet és méltányosságot is (*Lannert, 2004*). A hatékonysági kritérium mérhető például az egy oktatóra jutó hallgatók számával, vagy az egy hallgatóra jutó kiadások nagyságával is. Feltételezhető, hogy minél kisebb az első és minél nagyobb a második arányszám, annál hatékonyabb lehet az oktatás. Ezt azonban nagyban befolyásolja az oktató „minősége”, az, hogy mennyire tudja a tananyagot átadni a hallgatóknak. Az egyetemi oktatónak gyakran egyszerre kell kiváló kutatónak, tanárnak és adminisztrátornak is lennie. A felsőoktatásban az eredményességet nem a diák, hanem az oktató szempontjából értelmezhetjük. Míg az alap- és középfokú oktatásban a folyamatos kompetencia-felmérések világos képet nyújtanak az eredményes-

ségről, addig a felsőoktatásban más mutatószámokat kell figyelembe venni (például a fent említett végzési, elhelyezkedési arányszámokat).

Ráadásul a „minőség” mást jelenthet a potenciális hallgatók, az egyetemen oktatók és az állam szemszögéből. Keveset tudunk arról, hogy a leendő hallgatók pontosan mit értenek minőségi oktatáson.

A 4. ábrán látható a jelentkezők minőségi oktatásra vonatkozó elvárásának időbeli emelkedése.

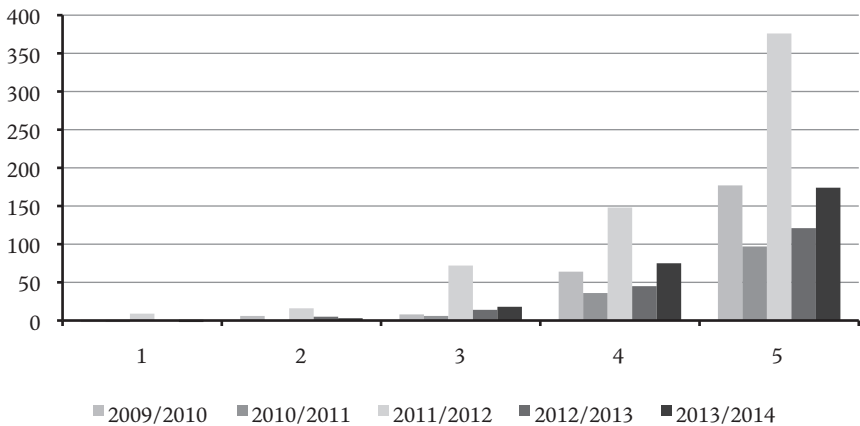
4. ábra Mennyire fontos a minőségi oktatás a döntés meghozatalakor? (válaszok száma; 1: egyáltalán nem fontos, 5: ez alapján döntök)



Forrás Saját szerkesztés.

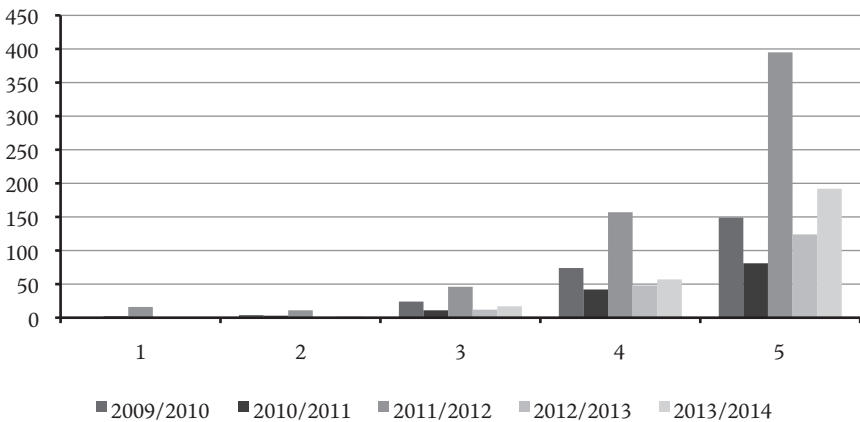
A másik kiemelten fontos szempont a végzés utáni elhelyezkedés esélye, és az ezzel kapcsolatban lévő, de önálló életet is élő szempont a használható tudás. Az egyetem elvégzése után a hallgatójelölt mindenekelőtt piacképes diplomát szeretne szerezni. A nemzetközi szakirodalomban megjelent kutatások is alátámasztják, hogy a végzettek egyre inkább figyelembe veszik, hogy a végzés után milyen esélyekkel jelennek meg a munkaerőpiacon (HERI, /Higher Education Research Institute/ 2007). A sikeres elhelyezkedéshez azonban nem mindig elegendő az egyetemen/főiskolán megszerzett diploma. A nyelvismeret, a szakmai gyakorlat vagy az egyéni képességek (például kommunikációs képesség, kreativitás) mind olyan tényezők, amelyek befolyásolhatják a végzés utáni elhelyezkedés esélyét.

5. ábra Mennyire fontos a végzés utáni elhelyezkedés esélye az intézményválasztáskor? (válaszok száma; 1: egyáltalán nem fontos, 5: ez alapján döntök)



Forrás Saját szerkesztés.

6. ábra Mennyire fontos a felsőoktatási tanulmányok során megszerzett, későbbiekben használható tudás az intézményválasztáskor? (válaszok száma; 1: egyáltalán nem fontos, 5: ez alapján döntök)



Forrás Saját szerkesztés.

Kérdés természetesen, hogy egy középiskolás honnan tudja, hogy mennyire hasznos az adott egyetemen megszerezhető tudás, illetve, hogy az ott végzettek milyen hamar és milyen munkahelyeken tudnak elhelyezkedni? Az egyetem kommunikációja határozza ezt meg, vagy az ismerőseik véleménye alapján jutnak erre a következtetésre?

Hasonló eredményekre jutott Tőzsér is (Tőzsér, 2013), aki kisebb elemszámú mintán, nem nappali tagozatos hallgatók körében készített felmérést. Kutatásai során négy intézményválasztási faktort azonosított: elismertség (képzés színvonala, elhelyezkedési lehetőségek, munkaadók is elismerik az intézményt), ajánlás (család, barátok, ismerősök, korábbi

hallgatók kedvező véleménye), közelség (egyrészt földrajzi, másrészt személyes közelség, kötődés) és imázs (intézmény marketingtevékenysége, illetve az egyetemi életforma vonzása). Elemzése alapján a három legfontosabb intézményválasztási szempont: létezik olyan szak, ami érdekli a hallgatót, az egyetem/főiskola közel van a lakhelyhez, illetve jól megközelíthető, és a harmadik szempont, hogy magas színvonalú az oktatás minősége.

Az intézményválasztási szempontok közül az egyetem elhelyezkedése mint befolyásoló tényező szinte mindegyik hazai, illetve nemzetközi kutatásban felbukkan, igaz, elemzéseink során annak döntés-befolyásoló hatása nem változott. *Kasza* (2011) területi szempontú elemzése is bizonyította, hogy a jelentkezők első helyen szívesebben jelölnek meg olyan felsőoktatási intézményt, amely lakhelyükhöz közelebb esik, mint egy távolabbi. Kivétel lehet, ha első helyen olyan képzést jelöl meg a diák, amely az adott régióban nem található. Az eredményeket torzíthatja az is, hogy egyes felsőoktatási intézmények székhelyüktől messzebb is nyújtanak képzéseket (kihelyezett képzések, más városokban található karok). A távolsággal kapcsolatban *Forray* és *Híves* (2008) kimutatták, hogy a távolabbi képzés nemcsak nagyobb anyagi ráfordítást kíván, hanem több lehetőséget biztosít a karrierépítés során, azaz a földrajzi mobilitás társadalmi mobilitást is jelenthet.

Az indikátorok közötti kapcsolatok

Kísérletképpen az összes felmérés adatait összegezve, a teljes sorozat adatbázisán korrelációs számításokat végeztünk.⁶ (Ez a megoldás viszont nem veszi figyelembe a valamilyen mértékben biztosan érvényesülő időbeli változásokat.)

Az intézményválasztási szempontok között a következő összefüggéseket tártuk fel. Az, akinek fontosabb az ismerősök, barátok ajánlása, annak a rokonok, családtagok ajánlása is fontosabb. Ez az egyik tényező, amelyet a felsőoktatási rangsorok nem szoktak mérni, az intézményválasztásnál mégis döntő szerephez jutnak. A családban ugyanis az anyagi megfontolások mellett érzelmi motivációk is szerepet játszanak a döntés kialakítása során. Második megállapításunk, hogy akinek fontosabb a minőségi oktatás, azok a használható tudást is többre értékelik. A két fogalom nem egymás szinonimája. A minőségi oktatás egyre nagyobb szerephez jut, de ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy az oktatással kapott tudás a későbbiekben használható, a gyakorlatban alkalmazható lesz. Emellett közepesen erős kapcsolatot mutattunk ki a képzés költsége és a megélhetési költségek között. A család gyakran minden árat hajlandó megfizetni, hogy a gyermek továbbtanulhasson (*Sági*, 2009). Közepesen erős kapcsolat mutatható ki a felsőoktatási intézmény hazai rangsorban elfoglalt helyezése és az intézmény hírneve között. A hallgató szintjén értelmezett hírnév szubjektív, nyilván sokféle, akár esetleges forrásokból származik, amelyben nagy szerepe lehet a médiának. A döntésnél viszont nem elhanyagolható szerepet játszik. Figyelemre méltó viszont a felsőoktatási rangsorok hatása.

A felsőoktatási rangsorok szerepe

A felsőoktatási rangsorok és az intézményválasztási szempontok közötti összefüggésről az egyik legátfogóbb tanulmány 1998-ban született (*McDonough* és *mtsai.*, 1998). A kutatás megállapította, hogy azok az ázsiai, amerikai hallgatók, akiknek a szülei is egyetemen/fő-

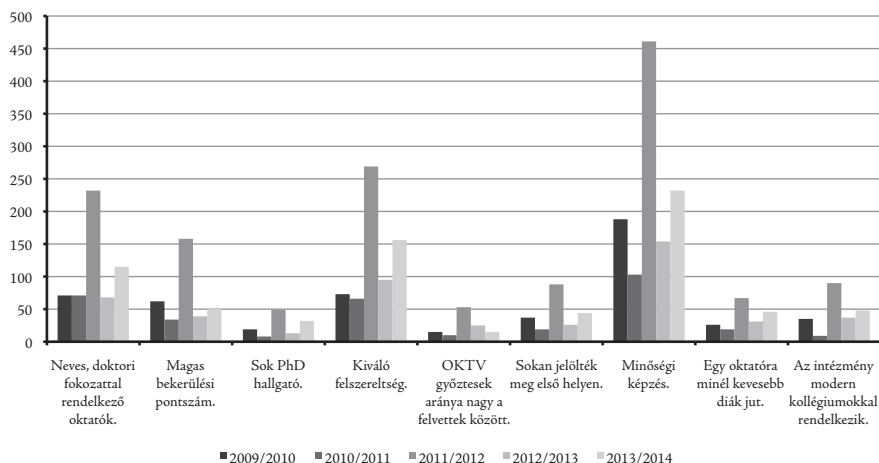
⁶ A részletes táblázat az 5. mellékletben található.

iskolán tanultak vagy magasabb jövedelmű családokból származtak, sokkal komolyabban vették a rangsorokat. Az elemzést később, 2013-ban a HERI megismételte, és kiderült, hogy az eltelt időszakban a rangsorok jelentősége tovább nőtt. Ugyanakkor nőtt a szakadék az alacsony és a magas jövedelmű családok gyermekeinek attitűdje között. A gazdagabb családból származó diákok sokkal inkább figyelembe vették a rangsorokat, mint amit az 1995-ös felmérés mutatott (*Espinosa és mtsai.*, 2014).

Horstschräer, J. (2012) a diákok képessége és a felsőoktatási rangsorok figyelembevétele közötti összefüggéseket vizsgálta. Igaz-e, hogy a jobb képességű diákok⁷ jobban befolyásolják a felsőoktatási rangsorokat? A szerző a két tényező között pozitív összefüggést tárt fel, s emellett érvelt, hogy nem egy-, hanem többdimenziós rangsorokra van szükség. A felsőoktatási intézményekbe jelentkezők így kiválaszthatják, hogy melyik mutató a legfontosabb számukra, és nagyobb eséllyel jelentkezhetnek abba az intézménybe, amelyik közelebb áll hozzájuk.

Vizsgálatsorozatunk során a rangsorok ismertségére és szerepére is rákérdeztünk. A válaszadó hallgatójelöltek közel háromnegyede ismerte a magyarországi felsőoktatási rangsorokat, és azokat döntéseik során figyelembe is vették, bár meghatározó tényezővé nem váltak, és módszertanukat (a felhasznált indikátorokat) sem ismerték.⁸ Ennek ellenére a megkérdezettek azonosították, hogy melyek azok a tényezők, amelyek szerepet játszhatnak abban, hogy egy felsőoktatási intézmény jobb helyezést érjen el. A minőségi képzés, a neves, doktori fokozattal rendelkező oktatók, illetve a kiváló felszereltség évről évre előkelő helyen szerepeltek.

7. ábra Mitől lesz jobb helyezése a rangsorban egy felsőoktatási intézménynek? (válaszok száma az egyes tanévekben; egyszerre több választ is megjelölhettek)



Forrás Saját szerkesztés.

A leendő hallgatók körében a legismertebb magyarországi rangsor a Felvi évenkénti rangsora, és feltételezhető, hogy a tendencia nem változik, hiszen a diákok jellemzően jelentkezési lapjaikat is ezen a felületen keresztül, elektronikusan adják be. (A Felvi rangsorát a HVG,

⁷ „Jobb képességű” diákoknak a németországi orvosképzésben részt vevő diákokat tekintette.

⁸ Az intézmények közötti preferenciasorrendekről bővebben: *Telcs, Kosztyán és Török* (2013).

majd a Heti Válasz rangsora követte.) A külföldi felsőoktatási rangsorok ismertségére is rákérdeztünk. Évről évre a válaszadók alig 2%-a jelezte, hogy ismer nemzetközi rangsorokat, és közöttük is alig volt olyan, aki azonosította azokat. Ez az eredmény nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy felmérésünk elsősorban alapképzésre jelentkező hallgatók körében készült, akik elsőfokú tanulmányaik megkezdését magyarországi egyetemen vagy főiskolán képzelik el.

További kutatási irányok

A tanulmányban a több éve zajló kérdőíves felmérés eredményei alapján bemutattuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyeket a felsőoktatási intézménybe jelentkező hallgatójelöltek figyelembe vesznek döntésük meghozatalakor. Kitértünk arra is, hogy az évek során hogyan tolódtak el a súlypontok az intézményválasztási szempontok között. Ezek közül az oktatás minősége, a végzés utáni elhelyezkedés esélye, illetve a tudás későbbi használhatósága évről évre meghatározó szerepet játszik a döntés meghozatala során. A kutatás több irányban is folytatható. Az egyik irány lehet, ha a kutatást más magyarországi felsőoktatási intézményekre is kiterjesztjük, így létrehozva egy olyan országos adatbázist, amelynek segítségével az intézményválasztási motivációk mélyebben megismerhetők, illetve a regionális, területi jellegzetességek is feltérképezhetők. Másrészt további kutatási irány lehet annak vizsgálata, hogy a felvételi feltételek változtatása mennyiben befolyásolja a hallgatójelöltek preferenciáit. Feltételezhető, hogy az oktatáspolitikai döntések akár hónapok alatt is megváltoztathatják a preferenciákat. De az is lehet, hogy az a diák, aki tudatosan, a középiskola éve alatt készült a felvételire, nem biztos, hogy döntését rövid időn belül megváltoztatja, bár számára kedvezőtlen döntés esetén előfordulhat, hogy elhalasztja a felvételit, vagy más alternatívát keres. Harmadrészt az eddig még csak kísérletként elvégzett korrelációs számítások a későbbiekben – reprezentatív mintán – más statisztikai módszerekkel is kiegészíthetők, így alakítva ki pontosabb képet a hallgatójelöltek intézményválasztási motivációiról.

A szerzők köszönik

Dr. Török Ádám hasznos ötleteit, értékes észrevételeit, továbbá Konka Boglárkának és Habi Sándornak a kérdőívek rögzítésében nyújtott segítségüket.

IRODALOM

AYDIN, C. H. (2013): A Literature Review of the University Choice Process: Models, Choice Determinants, Influential Factors and a Conceptual Framework for Turkey. In: *ICQH 2013 Proceedings Book*, Sakarya, Turkey.

CHAPMAN, D. (1981): A model of student college choice. *Journal of Higher Education*, 52., 5., 490-505.

CZEGLÉDI CSILLA (2009): Hallgatói attitűdök a felsőoktatási intézmények kiválasztásánál. In: Svéhlik Csaba (szerk.): *A tudomány felelőssége gazdasági válságban: IV. KHEOPS Tudományos Konferencia*. 346-354.

CSUKA GYÖNGYI ÉS SZÍVÓS MIHÁLY (2010): Rangsorok és tükörcképek – ahogy a hallgatójelöltek választanak. *Competitio*, 9., 2., 78-91.

CSUKA GYÖNGYI ÉS SZÍVÓS MIHÁLY (2011): Vonzáskörzet, döntési szempontok, intézményválasztás. In: Csuka Gyöngyi, Kovács Bernadett, Szívós Mihály (szerk.): *Regionális gazdasági koncentráció, felsőoktatási térszerkezet, innováció*. Veszprém, 28-46.

DEANGELO, L., FRANKE, R., HURTADO, S., PRYOR, J. H. AND TRAN S. (2011): *Completing College: Assessing Graduation Rates at Four-Year Institutions*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.

- ESPINOSA, L. L., CRANDALL, J. R. AND TUKIBAYEVA, M. (2014): *Rankings, Institutional Behavior, and College and University Choice. Framing the National Dialogue on Obama's Ratings Plan*. Washington.
- FORRAY R. KATALIN ÉS HÍVES TAMÁS (2008): *Regionálisizmus és globalizáció. A felsőoktatás intézményhálózata*. Kézirat. Letöltés: http://www.forrayrkatalin.hu/doski/Forray_Hives_halozat.pdf (2014.04.12.)
- HACHMEISTER, C. AND HENNINGS, M. (2007): *Indikator im Blickpunkt: Kriterien der Hochschulwahl und Ranking-Nutzung. CHE Ranking. Auswertung aus dem CHE-Ranking*. Letöltés: http://www.che-ranking.de/downloads/IIB_Hochschulwahl_und_Rankingnutzung.pdf, (2014.09.11.)
- HIGHER EDUCATION RESEARCH INSTITUTE (2007): *College Rankings & College Choice: How Important Are College Rankings in Students' College Choice Process*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.
- HORSTSCHRÄER, J. (2012): University rankings in action? The importance of rankings and an excellence competition for university choice of high-ability students. In: *Economics of Education Review*, 36., 6., 1162-1176.
- HOSSLER, D. AND GALLAGHER, K. S. (1987): Studying student college choice: A three-phase model and the implications for policymakers. *College and University*. 62., 3., 207-221.
- HOSSLER, D., BRAXTON, J. AND COOPERSMITH G. (1989): Understanding student college choice. *Higher education: Handbook of theory and research*, 5., 231-288.
- JACKSON, G. (1982): Public efficiency and private choice in higher education. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 4., 2., 237-247.
- JÁRAINÉ BÖDI GYÖRGY, SZABÓ PÉTER ÉS TORGYIK JUDIT (1999): A felsőoktatás-pedagógia modern megoldásai. *Educatio*. 8., 1., 192-201
- KASZA GEORGINA (2011): Lakóhely és intézményválasztás. A felsőoktatási jelentkezések területi jellemzői kilenc szak esetében (2006-2011). *Felsőoktatási műhely*, 3., 41-59.
- LANNERT JUDIT (1998): Pályaorientációk. *Educatio*, 7., 3., 436-446.
- LANNERT JUDIT (2004): Minőség, eredményesség, hatékonyság. *Új Pedagógiai Szemle*, 12., 3-16.
- LITTEN, L. (1982): Different Strokes in the Applicant Pool: Some refinements in a model of student choice. In: *Journal of Higher Education*, 53., 4., 383-402.
- LONG, B. T. (2004): How Have College Decisions Changed Over Time? An Application of the Conditional Logistic Choice Model. *Journal of Econometrics*. 121., 271-296.
- MCDONOUGH, P. M., LISING ANTONIO, A., WALPOLE, M. AND XÓCHITL PÉREZ, L. (1998): „College Rankings: Democratized College Knowledge for Whom?” *Research in Higher Education*, 39., 5., 513-537.
- MONKS, J. AND EHRENBERG, R. G. (1999): *The Impact of U.S. News & World Report College Rankings on Admissions Outcomes and Pricing Policies at Selective Private Institutions*. Cornell Higher Education Research Institute Working Paper 1., Letöltés: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cheri/1>. (2014.09.10.)
- POLAT, S. (2012): The factors that students consider in university and department selection: A qualitative and quantitative study of Kocaeli University, Faculty of Education students. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47., 2140-2145.
- RUBEN, B. D. (1995): *The Quality Approach in Higher Education: Context and Concepts for Change*. In: Ruben, B. D. (eds.): *Quality in Higher Education*. Transaction Publishers. New Brunswick (USA) and London (UK). 1-34.
- SÁGI MATILD (2009): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionáliscselkvés-elmélet alapján. In: Lannert Judit (szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 52-57.
- SIKLÓS BALÁZS (2006): A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek. In: Bálint J., Polónyi I., Siklós B.: *A felsőoktatás minősége*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. 37-51.
- TELCS ANDRÁS, KOSZTYÁN ZSOLT TIBOR AND TÖRÖK ADÁM (2013): Hallgatói preferencia-sorrendek készítése az egyetemi jelentkezések alapján. *Közgazdasági Szemle*, 60., 290-317.
- TÖZSÉR ZOLTÁN (2013): Intézményválasztási döntések a részidős hallgatók körében? *Iskolakultúra*, 7-8., 84-101.

Mellékletek

1. melléklet Leíró statisztika (a minta elemszáma, a válaszok átlaga és szórása)

A jelentkezés tervezett éve														
2010					2011					2012				
	N	át-lag	SD		N	át-lag	SD			N	át-lag	SD		
Milyen szempontokat vesz figyelembe, amikor felsőoktatási intézményt választ? (1-5)	257	3,4	1,2	A felsőoktatási intézmény közelsége/távolsága (elhelyezkedése).	138	3,3	1,3	629	3,3	1,2	178	3,2	1,3	262
	257	3,2	1,1	Ismerősök, barátok ajánlása.	139	3,3	1,1	627	3,3	1,0	185	2,9	1,1	272
	253	3,2	1,0	Rokonok, családtagok ajánlása.	137	3,2	1,1	618	3,4	1,1	184	3,4	1,0	269
	254	3,3	1,2	Minőségi oktatás.	138	3,3	1,3	616	4,4	,8	183	4,6	,7	271
	251	4,5	,7	Használható tudás.	138	4,4	,8	621	4,5	,9	183	4,6	,6	269
	256	3,2	1,3	Kollégiumi ellátás.	122	3,4	1,3	621	3,4	1,3	181	3,2	1,3	273
	256	3,5	1,1	Későbbi kapcsolatok, barátok.	138	3,7	1,0	618	3,7	1,0	181	3,5	1,1	273
	257	3,8	1,1	Képzés költsége.	139	3,8	1,2	615	4,0	1,1	184	4,0	1,2	273
	254	3,2	1,2	Szórakozási, kikapcsolódási lehetőségek.	137	3,2	1,2	617	3,5	1,0	185	3,6	1,0	270
	257	3,4	1,1	Az intézmény felsőoktatási rangsorban elfoglalt helye.	139	3,4	1,0	616	3,3	1,0	182	3,3	1,1	267
	256	4,6	,7	Végzés utáni elhelyezkedés esélye.	139	4,6	,6	621	4,4	,9	184	4,5	,8	271
	256	3,3	1,1	Diákunka-lehetőségek a városban.	136	3,4	1,1	627	3,4	1,2	184	3,3	1,2	272
	257	3,7	1,1	Korábbi évek ponthatárainak alakulása.	137	3,7	1,1	624	3,6	1,1	180	3,6	1,1	271
	257	3,3	1,2	Külföldi tanulási lehetőségek.	138	3,3	1,3	626	3,6	1,2	183	3,4	1,4	271
	258	4,1	1,0	Továbbtanulási lehetőségek (mesterképzés, PhD stb.).	139	4,0	1,0	627	4,1	1,0	184	4,1	1,1	272

Rövidítések: N: a minta elemszáma, átlag: a mintabeli válaszok átlaga, SD: a mintabeli válaszok szórása

Forrás Saját szerkesztés.

2. melléklet Intézményválasztási szempontok (2010/2011)

Szempontok	1	2	3	4	5
A felsőoktatási intézmény elhelyezkedése					
Képzés költsége					
Kollégiumi ellátás					
Diákmunka-lehetőségek a városban					
Korábbi évek ponthatárainak alakulása					
Az intézmény felsőoktatási rangsorban elfoglalt helye					
Minőségi oktatás					
Használható tudás					
Külföldi tanulási lehetőségek					
Továbbtanulási lehetőségek (mesterképzés, PhD)					
Rokonok, családtagok ajánlása					
Ismerősök, barátok ajánlása					
Későbbi kapcsolatok, barátok					
Szórakozási, kikapcsolódási lehetőségek					
Végzés utáni elhelyezkedés esélye					

1: egyáltalán nem fontos, 5: ez alapján döntök. A térképen sötétebb szín jelöli, minél többen választották az adott szempontot.

Forrás Saját szerkesztés.

3. melléklet Intézményválasztási szempontok (2011/2012)

Szempontok	1	2	3	4	5
A felsőoktatási intézmény elhelyezkedése					
Képzés költsége					
Kollégiumi ellátás					
Diákmunka-lehetőségek a városban					
Korábbi évek ponthatárainak alakulása					
Az intézmény felsőoktatási rangsorban elfoglalt helye					
Minőségi oktatás					
Használható tudás					
Külföldi tanulási lehetőségek					
Továbbtanulási lehetőségek (mesterképzés, PhD)					
Rokonok, családtagok ajánlása					
Ismerősök, barátok ajánlása					
Későbbi kapcsolatok, barátok					
Szórakozási, kikapcsolódási lehetőségek					
Végzés utáni elhelyezkedés esélye					

1: egyáltalán nem fontos, 5: ez alapján döntök. A térképen sötétebb szín jelöli, minél többen választották az adott szempontot.

Forrás Saját szerkesztés.

4. melléklet Intézményválasztási szempontok (2012/2013)

Szempontok	1	2	3	4	5
A felsőoktatási intézmény elhelyezkedése					
Képzés költsége					
Kollégiumi ellátás					
Diákmunka-lehetőségek a városban					
Korábbi évek ponthatárainak alakulása					
Az intézmény felsőoktatási rangsorban elfoglalt helye					
Minőségi oktatás					
Használható tudás					
Külföldi tanulási lehetőségek					
Továbbtanulási lehetőségek (mesterképzés, PhD)					
Rokonok, családtagok ajánlása					
Ismerősök, barátok ajánlása					
Későbbi kapcsolatok, barátok					
Szórakozási, kikapcsolódási lehetőségek					
Végzés utáni elhelyezkedés esélye					

1: egyáltalán nem fontos, 5: ez alapján döntök. A térképen sötétebb szín jelöli, minél többen választották az adott szempontot.

Forrás Saját szerkesztés.

5. melléklet A felsőoktatási intézmény választását befolyásoló tényezők közti kapcsolat erőssége, ahol legalább közepesen erős kapcsolat mutatkozott

A sorrendi, öt fokozatú skálán mért kérdésekre adott válaszok közti kapcsolatok erősségének feltárására Spearman-féle rangkorrelációs együtthatókat (ρ , „ró”) számoltunk. Az alábbi táblázatban látható esetekben mutatkozik gyengénél erősebb, és egyben szignifikáns kapcsolat a Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók alapján ($\rho > 0,4$).

Milyen szempontokat vesz figyelembe, amikor felsőoktatási intézményt választ?					
		Ismerősök, barátok ajánlása	Minőségi oktatás	Képzés költsége	Az intézmény felső- oktatási rangsorban elfoglalt helye
Rokonok, családtagok ajánlása	ρ	,446			
	Sig.	,000			
	N	1457			
Használható tudás	ρ		,432		
	Sig.		,000		
	N		1440		
Megélhetési költségek	ρ			,545	
	Sig.			,000	
	N			1057	
A felsőoktatási intézmény hírneve	ρ				,480
	Sig.				,000
	N				1051

Ahol:

ρ : a kapcsolat erősségét jelző mutató értéke [-1;1]

Sig.: a szignifikancia-szint (ha Sig. > 0,05, akkor a ρ értéke nem fogadható el)

N: a minta elemszáma (azon diákok száma, akik az érintett két kérdésre érvényes választ adtak)

Forrás Saját szerkesztés.

Versenyképesség – más pályán

A felsőoktatási versenyképesség összetett fogalom, különböző megközelítései lehetségesek mind a felsőoktatási rendszer, mind az egyes intézmények szintjén. Interjúink során olyan felsőoktatási intézmények, képzési területek képviselőivel beszélgettünk, amelyek valamely szempont szerint speciálisak, és egyedi helyzetük a versenyképesség értelmezésében is megmutatkozik. Első interjúalanyunk révén egy markánsan nemzetközi irányultságú, ugyanakkor helyileg hazánkban működő felsőoktatási intézmény öndefinícióját, stratégiai céljait és viszonyítási pontjait ismerhetjük meg az intézményi versenyképesség vonatkozásában. A második beszélgetés a művészeti képzések világába, a képzési terület szokványostól eltérő versenyképesség-értelmezésébe nyújt betekintést, miközben az egyes intézmények szintjén is utal a sikeres működés kritériumaira.

„Egyszerre kell észak-amerikai, európai és magyar pályán játszaniunk”

Interjú Kontler Lászlóval, a Közép-európai Egyetem (CEU) társadalomtudományokért, bölcsészettudományokért és magyar ügyekért felelős rektorhelyettesével

Educatio: E számunk tanulmányai a felsőoktatási intézmények versenyképességét, az erről alkotott képet vizsgálják. Az interjúk során olyan intézményeket kerestünk, amelyek versenyképesség képe az átlagostól eltérő lehet. A CEU vonatkozásában hogyan értelmezhető a versenyképesség, milyen területei, dimenziói lehetnek?

Kontler László: A versenyképesség egyrészt a potenciális hallgatók felé képviselt vonzerőt jelenti. Ez a jelentkezők számában, a felvettek és a pályázók arányában jut kifejezésre. De nemcsak számokról érdemes beszélni, hanem minőségről is. Nem mindegy, hogy milyen hallgatók és honnan jelentkeznek. Manapság a nemzetköziesedés afféle hívószó: az, hogy hány nemzetközi hallgatója van az intézménynek, például az egyetemi rangsorok összeállításában erősen esik latba. A CEU általában elég jól szerepel ezekben a rangsorokban, de ezt annak is köszönheti, hogy az intézmény definíció szerint nemzetközi. A CEU abban különleges, hogy itt nincsen domináns nemzet, hiszen miközben a legtöbb hallgató magyar, a magyarok aránya nem haladja meg a 18-20 %-ot. Ez azt jelenti, hogy az egyetem úgy

nemzetköziesedett, hogy soha nem is volt nemzeti, ami önmagában véve helyzeti előnyt jelent a statisztikában és tartalmilag is. Az utóbbit illetően érdemes az egyetem arculatáról beszélni: a CEU nem universitas, abban az értelemben, hogy nem fed le minden tudományterületet. Ez tudatos választás volt az egyetem létrejöttékor, az 1990-es évek elején. A CEU a kelet-európai átmenet vonzásában és izgalmában, az átmenet elősegítése érdekében jött létre. A fő kérdés akkor az volt, hogy hogyan lehet a plurális demokrácia és a piacialapú gazdaság kulturális, szellemi és tudományos feltételeit megteremteni. Az volt a szándék, hogy olyan szellemi tőke létrehozásában segédkezzünk, amelyre fel lehet építeni azt, amit akkor és most is nyílt társadalomnak nevezünk. Azt gondolom, hogy ez olyan üzenet egy fiatal, érdeklődő, tettere kész, szellemi és társas izgalmakat kereső közeg számára, amely önmagában is vonzerőt képviselt és talán képvisel. Arról nem is beszélve, hogy itt egy hihetetlenül izgalmas kulturális térbe lehet bekerülni, ami ugyancsak motivációt jelent. Továbbmenve, a CEU „rés-egyetem”, amennyiben olyan dolgokat csinál, amit máshol nem csinálnak, kíválszt bizonyos relevánsnak tekintett tudásterületeket, és azokon magas színvonalú képzést kíván nyújtani. Fontos beszélni a méretről is: ez egy nagyon kicsi hely, nagyon sűrű hely. Összesen vagyunk kb. kétezren. Mindenki ismeri egymást arcról, tehát olyan közösségről van szó, amely már a méreténél fogva sem kell, hogy bonyolult bürokratikus struktúrákat és folyamatokat hozzon létre. Nincsenek karok, nincsenek dékánek – kivétel ez alól az Üzleti Iskola és a Közpolitikai Iskola –, hanem tanszékek vannak. Ugyancsak részben méretünk-nél, részben intézményi filozófiánknál fogva rugalmasan tudunk reagálni a világból, a minket körülvevő szellemi térből érkező kihívásokra. Könnyen tudunk új programokat indítani, amelyek kezdetben kutatóközpontként működnek, aztán ha keresleti és más szempontból indokoltnak tűnik, és egyéb feltételek adottak, akkor képzést nyújtó tanszékké alakulnak.

E: Mi a kutatási tevékenység szerepe az intézményi versenyképességben?

K. L.: A CEU-t már jó ideje úgy definiáljuk, hogy ha nem is kutatóegyetem, de kutatás-intenzív egyetem. Nagyon hangsúlyozott elvárás az oktatói kar felé, hogy olyan kutatási eredmények legyenek, mint ha nem kellene a munkaidejük egy részét oktatásra fordítani. Megengedhetjük ezt magunknak, hiszen nincsenek alapképzésben részt vevő tömegek az egyetemen. Azáltal, hogy viszonylag alacsony létszámú hallgatói csoportokban tanítunk, a kutatás és az oktatás nagyon szorosan össze is fonódik. A mesterképzésben és főként a doktori képzésben részt vevő hallgatók inspirálóan hatnak az oktatókra kutatási tevékenységüket illetően is. Ami a kutatói versenyképességet illeti, talán a korábban említett nyitottságnak és rugalmasságnak köszönhetően is, a CEU a közép- és kelet-európai régió egyetemei közül messze a legsikeresebb az European Research Council által támogatott kutatói projektek számát illetően (ez az EU legnagyobb presztízsű kutatás-támogatási programja). A nemzetközi pályázatokon elnyert kutatás-támogatás teljes összege az közelmúltban évi 8-14 millió euróra rúgott.

E: A CEU esetében hogyan értelmezhető a versenyképesség nemzetközi jellege?

K. L.: Az imént elmondottak talán illusztrálják ezt a kutatást illetően. A hallgatókért folyó verseny számunkra szintén nemzetközi. Folyamatosan megpróbáljuk figyelemmel kísérni azt, hogy melyek az alternatív intézmények, ahova pályázóink ugyancsak jelentkeznek, tehát konkrétan kik a versenytársaink, és ott mit kínálnak. Azokban a méretekbén, melyekben mi dolgozunk, van lehetőség az ilyen mikroszinten végrehajtott vizsgálatokra. Azt is megnézzük természetesen, hogy hogyan értesülnek a pályázók arról, hogy létezik a Közép-

európai Egyetem, és mit nyújtunk. Azt tapasztaljuk, hogy függetlenül attól, hogy robbanás van az interneten, a hallgatók 60%-a CEU-s oktatóktól vagy jelenlegi, illetve már végzett CEU-s hallgatóktól értesül az intézmény erényeiről. Az intézményválasztásban még mindig nagyon fontos tehát a CEU-ról szerzett személyes tapasztalatok átadása. Ide kapcsolódik az is, hogy a huszonvalahány év alatt itt végzett 12-14 ezer hallgató majdnem 90%-ával a mai napig élő kapcsolata van az egyetemnek. Tehát van egy rendkívül jól működő alumnus hálózat, amelynek megvannak a nemzeti központjai, vannak lelkes végzettek, akik ezt kézben tartják, és van itt a CEU-ban egy alumnus központ, amely ezt a hálózatot működteti. Időnként a jelenlegi oktatók kar egy része kivonul és meglátogatja őket, e köré eseményeket szerveznek. Mindezt folyamatosan karban kell tartani, így el lehet érni azt is, hogy a kis egyetem jóval nagyobbban látszik, mint amekkora. Ez persze rengeteg munkával jár.

E: Hol lehetnek ennek a működésnek a méretbeli korlátai?

K. L.: Erről folyamatosan gondolkodunk. Pár évvel ezelőtt arra a következtetésre jutottunk, hogy 2000 hallgatónál nagyobb méretben valószínűleg ezt már nem nagyon lehet ebben a formában művelni. A mérlegelésben a kedvező oktató-hallgató arány (1:6 – 1:8) is nagy szerepet kapott, ezt feltétlenül szeretnénk megőrizni. A nagy egyetemeken ez az arány lényegesen magasabb, de nem szabad elfelejtenünk, hogy abban benne vannak az alapképzésben részt vevő hallgatók is. Fontos szempont az is, hogy a struktúrában mind az oktatói és a kutatói munka, mind a hallgatók számára jobb anyagi feltételeket tudunk biztosítani, mint sok más intézmény. De hadd ragadjam meg az alkalmat, hogy eloszlassak egy tévhitet. Számmal megfoghatatlan oknál fogva Magyarországon és a környező országokban is számos potenciális pályázót az rántorít el a CEU-ba való jelentkezéstől, hogy azt gondolják, hogy itt nagyon drága tanulni. Regionális mércével valóban igen magas (évi 11 ezer euro körüli) az eszmei tandíjunk, de ezt a hallgatóknak nemhogy a kisebbsége, de gyakorlatilag senki közülük nem fizeti ki. A hallgatók több mint kilencven százaléka teljes tandíjmentességet élvez, a többiek túlnyomórészt csak részleges tandíjat fizetnek (közülük is sokan nem a saját vagy családjuk zsebéből, hanem cégek vagy más intézmények támogatásából), ugyanakkor a diákok több mint hatvan százaléka CEU ösztöndíjban részesül. Nem az a helyzet tehát, hogy sok pénzbe kerül nálunk tanulni, hanem az, hogy aki jól teljesített a felvételi vizsgán, és bekerül ide, azok többségének nemhogy fizetnie kellene, hanem az egyetem „fizet neki”. A túljelentkezés mindent egybevéve kb. hatszoros, ami programonként és tanszékenként erősen változik: a doktori programjainkban minden esetben legalább nyolc-tízszeres, mesterképzésben kisebb arányú. Vannak attraktívabb programok – ilyenek voltak az utóbbi években a környezettudományi és a közpolitikai Erasmus Mundus programok – ahol hallgatók százai jelentkeztek néhány tucat helyre.

E: Mérhető-e rangsorok révén az intézmény népszerűsége és teljesítménye?

K. L.: A rangsorokra nem fektetnék túlságosan nagy hangsúlyt. Ha egy intézmény jól teljesít, akkor azt természetesen kiteszi a honlapra, és egy-két hétig büszkélkedik vele és örül neki. Hiszen ez is egy visszajelzés. De tudjuk, hogy a rangsorok különbözőek, minden rangsor különböző intézménytípusokat kezel prioritásként, tehát nem azért kell csinálnunk dolgokat, hogy a rangsoron feljebb tornásszuk magunkat. Vannak egyetemek, ahol a rangsorok szerepe hangsúlyosabb. Ilyenek például a nagy amerikai egyetemek, amelyek rengeteg belföldi hallgatóval dolgoznak, hiszen az amerikai szülők elég nagy százaléka lehet, hogy a rangsoreredmények alapján választja ki az egyetemet a 18 éves gyerek számára. Nálunk

ez nem nagyon számít, inkább saját magunknak kell felállítani azokat a mércéket, amiknek igyekszünk megfelelni, és azt kell időről-időre monitorozni. Vannak ebben számszerű mutatók is. Nagyon fontos nekünk az, hogy a hallgatóink visszatérjenek az országukba, és ott érvényesüljenek a saját szakmájukban. Szintén nagyon fontosak számunkra azok a statisztikák, hogy hány végzettünknek sikerült elhelyezkedni doktorátusával a szakterületén, vagy olyan pozícióban, ahol kamatoztathatja a nálunk szerzett tudást. Mindezekre nagyon minuciózusan figyelünk – ha úgy tetszik, „mérjük”.

E: Eszerint nagyban alapoznak a hallgatók és a végzetek visszajelzéseire?

K. L.: Igen, vannak belépéskor és kilépéskor, majd elhelyezkedés után készített statisztikáink is. A hallgatók általában nagyon elégedettek a képzés minőségével, de azért az elégedettség érdekes probléma. A doktori hallgatók körében tavaly lezárult felmérés szerint az itt kapott tudással a hallgatók elégedettek, azt mondják viszont, hogy a CEU nem készíti fel kellően „az életre”. A mi olvasatunkban ez azt jelenti, hogy arra nem készíti fel őket, hogy tényleges intézményi struktúrákban – majd ha kikerülnek a munkaerőpiacra – hogyan boldoguljanak, hogyan működik egy vállalat, egy kutatóintézet, egy tudományos kiadó, egy egyetem és így tovább. Ennek részben az is az oka lehet, hogy például oktatási gyakorlatot itt házon belül (mivel nincsenek saját alapképzéseink) nagyon nehezen tudunk a doktori hallgatók számára biztosítani. Keressük ennek a lehetőségeit. Például azt, hogy más egyetemeken hogyan lehetne a doktoranduszainkat tanítási gyakorlatra elhelyezni. De nyílnak más lehetőségek is, például a távoktatás irányából. Most, hogy nem csak tudatában vagyunk a problémáknak, de visszajelzések is vannak róluk, gondolkodunk ezekről.

E: A CEU egy minden ízében nemzetközi intézmény, amely mégiscsak Magyarországon működik. Hogyan alkalmazkodik a hazai keretekhez?

K. L.: Sok munkával. Annak, hogy nemzetköziek vagyunk, nemcsak olyan aspektusa van, hogy sokfelől érkeznek az emberek, hanem vannak adminisztratív vonatkozásai is. Kezdjük az akkreditációval! Az intézmény és a programok alap akkreditációja amerikai: New York Államtól, illetve a keleti parti középső államok akkreditációs bizottságától (Middle States Commission for Higher Education) ered. Ezen kívül 2005 óta van MAB-akkreditációnk, azaz van elég, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság által elismert mester- és doktori képzésünk ahhoz, hogy intézményi akkreditációnk is legyen. Ez abból a szempontból jó, hogy mindig vannak olyan országok Európában és Európán kívül is, ahol az Európából származó diplomát könnyebben honosítják, mint az észak-amerikait (vagy akár nem is kell honosítani). De a magyar akkreditációnak köszönhető az is, hogy részt tudunk venni az EU által támogatott oktatási együttműködési programokban. Egyébiránt ez nagyon sok munkával jár, hiszen nem egészen kompatibilis követelményrendszereknek kell egyszerre megfelelnünk. Egyszerre kell észak-amerikai, európai és magyar pályán játszani. Aki részese volt a Bologna-folyamat beindulásának, és az ennek megfelelő intézményi és oktatási struktúrák kialakításának, az tudja, hogy ennek önmagában is vannak és voltak nehézségei. A mi esetünkben ez tovább bonyolódik azzal, hogy nekünk van egy észak-amerikai arcunk is. Alkalmazkodunk a játékszabályokhoz, miközben számtalan olyan apró (és változó) eleme van a hazai jogi szabályozásnak, amelyekkel kapcsolatban folyamatos tárgyalásban kell állnunk a megfelelő hatóságokkal. Nálunk alapvetően nemzetközi hallgatók, oktatók vannak, ebből következően vízummal, munkavállalással és letelepedéssel kapcsolatos kérdések nagy számban merülnek fel. Például a bevándorlási törvényeket a közelmúltban úgy alakították

át, hogy ha egy EU-n kívülről származó oktatót júniusban felvettünk, akkor a papírmunka mérete és menete erősen kétségessé teszi, hogy szeptemberben munkába állhat-e. Nemzetközi alapítvány által fenntartott és finanszírozott intézmény lévén sajátos a helyzetünk például az egyetemek fenntartójára vonatkozó szabályozás tekintetében is. Ugyanakkor nagyra értékeljük, hogy amikor szóba kerül az, hogy a CEU sajátos helyzete miatt olyan problémákkal, mindennapos nehézségekkel néz szembe, amivel más magyar intézmények nem, akkor a magyar hivatalos szervek részéről rendszerint kollegiális és konstruktív magatartást tapasztalunk.

E: Mit jelent a CEU esetében a magyarországi versenyképesség? Hogyan jelenik meg az egyetem a hazai felsőoktatási terepen?

K. L.: A versenyképesség partnerséget jelent, vagyis azt, hogy folyamatos jelenlétre van szükség, igyekszünk integrálódni és nyitottnak lenni. A CEU történetének kezdeti időszakában kissé zárványként működött az egyetem, furcsa, zárt térként, ami valahonnan „idekaptapultalódott”, hiszen annyira más volt minden tekintetben. Sok munkával el lehet érni azt, hogy ezek a falak vékonyodjanak, az elzártság-érzés mindkét oldalról oldódjon.

E: Milyen tevékenységet folytattak/folytatnak ennek érdekében?

K. L.: Igyekszünk hozzáférhetővé tenni az egyetem infrastruktúráját a magyar hallgatók, oktatók és kutatók felé. Gondolok itt a könyvtárhasználatra, vagy az eseményeink nyitottságára: a legtöbb tanórán kívüli előadásunk, konferenciánk, workshopunk és egyéb események a külső közönség számára is látogathatóak. Emellett már hosszú ideje működnek közös oktatási és kutatási gyakorlatok magyar intézményekkel. Például a magyar szakkollégiumi rendszerrel hosszú évek óta van egy megállapodásunk, melynek értelmében korlátozott számban ugyan, de szakkollégisták látogathatnak CEU-ban folyó mesterkurzusokat. Most keressük annak a lehetőségét, hogy ezt még nyitottabbá tegyük.

E: Változott-e idővel az intézményi cél és misszió?

K. L.: Ez egy nagyon érdekes kérdés. A CEU missziója a kezdetektől fogva a nyílt társadalom szókapcsolattal volt összefoglalható. A 90-es évek elején egyértelmű volt, hogy ez mit jelent: akkor ez az államszocializmusból a demokráciába és a kapitalizmusba való átmenetet jelentette. Ma már nyilván nem ugyanezt jelenti. Éppen mostanában zajlik a CEU-ban egy számvetés azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehet ezt a küldetést aktuális tartalommal megtölteni. Az persze kérdés lehet, hogy maga ez az átmenet befejeződött-e, az azonban nem kérdés, hogy már nem ugyanezt jelenti. Mit jelent manapság a nyílt társadalom? Egyáltalán jó dolog-e az ilyen társadalom? Akárcsak a nyilvánosságnak, nekünk sincsen erre pontos és befejezett válaszunk (miközben általánosságban úgy gondoljuk, jó dolog), magunk is valamiféle útkeresés közepette vagyunk. Választ találni például úgy próbálunk, hogy megkérdezzük másokat is. A legújabb kezdeményezésünk ezen a téren „A demokrácia határai” címet viseli, s azt feszegeti, hogy mit is jelent ma az alkotmányosság, a demokrácia, a nyitott társadalom? Milyen előnyöket kínál (és egyáltalán micsoda) az „illiberális demokrácia” vagy nem nyitott társadalmi berendezkedés, és milyen kockázatai vannak? Mit jelent a demokrácia válsága? Az nem kétséges, hogy valamiféle válságjelenségeknek tanúi vagyunk Európában, Amerikában, világszerte. Ezekre különféle válaszok születnek, s mi szeretnénk magunkat is elhelyezni ebben a mezőben. Ezért indítottunk ezt az eseménysorozatot, amely előadásokból, workshop-okból, kerekasztal beszélgetésekből fog állni a következő két év

folyamán, egybeesve egyébként a CEU 25. évfordulójával. A negyedszázados lét alkalmat ad egy ilyen önvizsgálatra is.

E: S ezek után milyen irányba mozdul el az intézménykép?

K. L.: Az alapvető cél továbbra is az, hogy kiváló hallgatókat vonzzunk ide, akik jó eséllyel fognak szerepelni a nemzetközi munkaerőpiacon. Az tehát, hogy a CEU mesterdiploma vagy a doktori fokozat valamiképpen garanciát jelentsen arra, hogy valaki azon a területen, amelyen mi kiképeztük, érvényesülni tud, jó állásokban tud elhelyezkedni és érdemi munkát végezni. (Egyébként nem állunk rosszul ezen a téren.) Amellett azonban, hogy minél versenyképesebb diplomát szeretnénk adni, vagy legalábbis fenntartani az eddig elért eredményeket, van egy öreves tervünk a 2012-2017 közötti időszakra, amelyben hangsúlyosan szerepel a bölcsészettudományok és a társadalomtudományok mint a világunk számára érdemleges tájékozódási pont, perspektíva megerősítése. Ez is valamiféle visszatérést jelent a CEU gyökereihez, miszerint az átmenetet a nyílt társadalom felé olyan szilárd tudásra kell alapozni, amely jelentős mértékben a társadalom- és a bölcsészettudományokban gyökerezik. Ahogyan a nyílt társadalom és a demokrácia gondolatával kapcsolatban zajlik a világban egyfajta elbizonytalanodás, ugyanígy a bölcsészet- és a társadalomtudományok is nemcsak Magyarországon, hanem világszerte valamiféle bizalmi válsággal küzdenek. Elinult egyfajta marginalizálódás, ami tetten érhető például abban, hogy politikai döntéshozók nyilatkozatai szerint az „értéket termelő” tudásterületek a természettudományok és a műszaki tudományok. Ennek fontos következményei vannak arra nézve is, hogy az egyes területekre mennyi forrást fordítanak. Mi ezzel szemben korábban is azt állítottuk és most is azt állítjuk, hogy a bölcsészet- és társadalomtudományok nélkülözhetetlenek egy egészséges társadalom kiszámítható és sikeres működéséhez. Hiszen ezek arról szólnak, hogy emberek a múltban, a jelenben és a jövőben milyen struktúrákban képzeltek és képzelik el a közös életüket, hogyan fogalmaznak meg gondolatokat, jelentéseket, hogyan kommunikálják, hogyan értelmezik azokat. A műszaki tudományok és a természettudományok mindig is társadalmi-kulturális közegben működtek, ez napjainkban is így van, és így is fog maradni. Házon belül ebből az következik, hogy bátorítjuk nemcsak a társadalom- és bölcsészettudományi területeken belüli interdiszciplináris kezdeményezéseket, hanem keressük annak a lehetőségét is, hogy kölcsönösen hasznos figyelem, sőt átjárás legyen e területek és más programjaink (közgazdaság- és jogtudomány, kognitív tudomány, környezettudomány – sőt akár a közpolitikai és az üzleti iskola) között is. Mindez, ha úgy tetszik, a versenyképesség előfeltétele is.

E: Köszönöm szépen a beszélgetést!

„A művészeti intézményeknek van egy optimális léptéke”

Interjú Droppa Judit textilművész, egyetemi tanárral

Educatio: Hogyan épül fel a hazai művészeti felsőoktatás intézményi háttere?

Droppa Judit: Vannak önálló művészeti egyetemek, tradicionálisan ez öt egyetemet jelent (Magyar Képzőművészeti Egyetem - MKE, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem - MOME, Színház- és Filmművészeti Egyetem - SZFE, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem - LFZE, Magyar Táncművészeti Főiskola - MTF), amelyek működése több mint száz éves oktatási kultúrán alapul. Ezek az intézmények jellemzően hagyományörzők, a tradíciójukból adódó képzési irányvonalat viszik tovább, természetesen folyamatos megújulás mellett. E körből a MOME kilóg kissé, hiszen szakjai a kreatív ipar számára képeznek embereket, ezáltal képzése kissé közelebb áll az élethez, a gyakorlathoz. Tudomásul kell venni, hogy a művészeti szakok jó része komoly pénztermelő a világ minden táján. Ebből is adódik, hogy a korábbi felosztás – öt intézmény, öt művészeti terület – mára megszűnt. Belépett több képző intézmény, számos új képzés. Mára nem csak művészeti területek, hanem képző helyek alapján is felosztható a művészeti felsőoktatás. Például a Budapesti Kommunikációs Főiskola kifejezetten úgy hozta létre a szakstruktúráját, hogy az a kreatív iparhoz kötődik. A művészeti szakok itt együtt vannak a gazdasággal, kommunikációval. A BKF művész képzési palettája (12 művész BA és 7 művész MA szak) – például a film irányába történt elmozdulás tekintetében – szélesebb körű, mint másutt. A képzési kínálatot ez esetben – magánintézményről lévén szó – a piac határozza meg. A vidéki egyetemeken is létrejöttek művészeti szakok, amelyeknek regionálisan nagyon nagy a jelentőségük, ugyanakkor fenntartásuk rettentően nehéz. Főleg azért, mert kisszámú, 3-4 szak működtetése túl drága. Nemzetközi példák mutatják, hogy egy intézményben 6-8-10 művészeti szak működtethető életképesen, hiszen az átfedő területek miatt a szakoknál már vannak közös tantárgyak, és ekkor érdemes hozzájuk művészettörténet tanárt, művészetszociológust stb. alkalmazni. A vidéki intézmények fejlődése a kezdeti lendület után az elmúlt évtizedben megrekedt. Magánintézményből nálunk kevés van, és ezek közül csak kettőben van művészeti képzés: a Kodolányi János Főiskolán zenei képzés, a BKF-en a vizuális művészetek szinte teljes palettája érhető el. Egy ilyen kínálatot nem lehet lassan felépíteni. Nagy elhatározás szükséges ahhoz, hogy egy-egy szakhoz összeszedjék a kellő számú minősített oktatót, ami egyben azt is eredményezi, hogy a magánintézmények művészeti képzéseire a

tradicionális egyetemekről jövő oktatók hozzák intézményük oktatási kultúráját. Egy magánintézmény művészeti képzése más közegben zajlik, amelyben csak az életképes szakok működése biztosított.

E: Hogyan jellemezné a művészeti képzés jelenlegi struktúráját?

D.J.: A művészeti felsőoktatás osztatlan képzései jellemzően a tradicionális szakokhoz kötődnek. A 9 osztatlan képzés mellett 23 művészeti és 7 művészetközvetítő alapszakon folyik képzés. Előbbiek általában a progresszívebb iparhoz kötött alkalmazott művészeti műfajokat képviselik. A művészetközvetítő alapszakok jellemzője, hogy egy tízkredites tanármódult tartalmaznak, oktatási tartalmuk egyébként a művészeti szakokkal megegyező. Az osztatlan tanárképzés bevezetése ezen a területen azért is adhat okot komoly aggodalomra, mert ezáltal a művészeti alapszakok végzettjei számára megszűnik a 120 kredites tanári továbblépés lehetősége. Nagy létszámú csoportról, több száz hallgatóról beszélünk, akiknek tudását feltétlenül szükséges volna tanár típusú képzésbe csatornázni. Ennek megoldására indulhatna akár egy vizuális művészeti instruktorképzés, amely nem a közoktatás számára készíti fel oktatókat, hanem elsősorban a szakoktatások keretében, a szakköri és a kurzuskeretek között zajló tudásátadásra képez, például kézműveseket vagy olyan korszerű területeken, mint az elektronikus ábrázolás. Az ilyen jellegű felkészítést a világ más tájain sem a közoktatási tanárok adják, számos más struktúrában nyújthatók olyan művészeti készségek, amilyeneket ezek a képzések adnak.

E: Mekkora a kereslet a művészeti szakok iránt?

D.J.: Alapvetően igen magas, de érdemes több szempontból is különbséget tennünk a szakok között. A kreatív iparhoz közvetlenül kapcsolódó szakokhoz képest a klasszikus művészeti területeken még nagyobb a jelentkezők száma, a rendelkezésre álló helyek száma is lényegesen magasabb itt. A klasszikus szakok esetében is elindult számos változás. Például tervezőgrafika képzés négy intézményben zajlik, ebből három állami intézményben. Lát-szik tehát, hogy egyrészt a képzésre van fizetőképes kereslet, másrészt a jelenlegi állami intézményi kibocsátás már nem tudná ellátni az élet minden területén jelentkező grafikai igényt. Erre válaszként jöttek létre a művészetközvetítő képzési területen belül a korábbi klasszikus grafikus szakok megosztásával a képi ábrázolás (klasszikus ábrázolás) mellett az elektronikus ábrázolás szakok. Utóbbiakon kifejezetten webdesignereket, webgrafikusokat képeznek, akik iránt nagy a kereslet. Közülük, akiben van tanári ambíció, az elvégezhet egy tanári szakot, de az alapszakon végzettek mehetnek művész masterre is. A többiekkel az intézmény képzett szakemberekkel látja el a jelentős felvevőpiacot. Egy-egy intézményen keresztül ma már szinte lehetetlen tisztán bemutatni, de a művészeti szakok két nagy csoportjaként még mindig a tradicionális, előadói, alkotói, valamint a kreatív ipar felé mozduló progresszívebb művészeti képzéseket különíthetjük el. Az új képző intézmények, például a BKF szakkínálatukban az utóbbi irányba mozdulnak el.

E: Zajlik-e verseny a hallgatókért?

D.J.: Van verseny, de nem teljesen úgy, ahogyan az kívülről látszik. A nagy túljelentkezés miatt gondolhatnánk, hogy a klasszikus intézmények után bőven marad jelentkező a más-hol induló szakokra. Egy angol rektor mondta nekem, hogy a nagy számok törvénye szerint művészeti területen a jelentkező hallgatók egyharmada nagyon tehetséges, egyharmada képezhető, egyharmadát be sem kell engedni a képzésre. A verseny ezért abban áll, hogy

mindenki a legjobb jelentkezőket szeretné megszerezni. A jelentkezők nagy száma miatt nálunk elfér több képző intézmény is, akár úgy, hogy ugyanannak a területnek egy másik arculatával foglalkoznak. A művészeti képzési terület szakjain egy évfolyamon ritkán képeznek 30-40 főnél több hallgatót, azt is csoportbontásban, tehát ez gyakorlatilag kiscsoportos képzés. Hosszú távon az volna működőképes, hogy a párhuzamosságok helyett a szakok az egyes intézményekben az évek alatt markánsan más irányt vegyenek, akár az ott lévő mesterek révén. A lényeg tehát, hogy egyedisége, „arca” legyen a szakoknak.

E: Hogyan alakul a versenyképesség és a finanszírozás kapcsolata?

D.J.: A művészeti felsőoktatásban a versenyképesség a többi képzési területhez képest eltérő jelentéssel bír. Jelenleg egy átalakulás zajlik ezen a téren, a művészeti képző intézmények most kezdik magukat újradefiniálni. Ezidáig ugyanis az állam minden művészeti területet fenntartandónak tekintett, kötelező kiadásként kezelt, nem téve különbséget kimenet, versenyképesség szerint. A finanszírozás alapja az volt, hogy bizonyos típusú szakemberekre szükség van, ezek képzési költsége meghatározott, s ezt az oktatásba be kell fektetni. A finanszírozás az intézmény jellegéhez kötődött, hiszen bizonyos képzéseknek – különösen így van ez a művészeti képzésben – lényegesen nagyobb a technikai költsége, mint másoknak. Ezt azonban nem szakonként, szakterületenként, hanem intézményenként kezelte a fenntartó, vagyis az állam. Úgy gondolom, célszerűbb lenne az egyes képzéseket segíteni. Jó példa erre a gondolkodásra az, hogy Németországban tudatos döntés révén jelentősen megnövelték többek között a divattervező képzőhelyek számát. Az volt a cél, hogy például az autótervezés mellett más, a későbbiekben oda visszacsatolható területek is fejlődjenek. Hasonló zajlik a könnyűipar-domináns egykori NDK területeken. Célzott képzési támogatással adják meg annak a lehetőségét, hogy a kreatív ipar hasznosítsa az itt képzett réteget. Európában rajtunk kívül ma kevés olyan állam van, ahol több festőművészt képeznek, mint médiadesignert. Most abban a stádiumban van a művészeti képzés, amikor könnyebb talán átfogóan gondolkodni egy ilyen kis országban; és nem intézményenként, hanem szakterületenként gondolni át, hogy mi az, ami a megőrzésen túl kiemelten hasznos, és eszerint helyezni át a forrásokat.

E: Ebben a keretben hogyan alakulhat az intézményi stratégia?

D.J.: A MOME mindent megtesz azért, hogy a kreatív ipar felé vigye a szakjait, bár ez rettentő nehéz dolog, hiszen a 130 éves múltja miatt nagy a felelőssége a tradicionális szakok továbbvitelében is. A divatszakok finanszírozása nem mehet ezek rovására. Erre nincs, vagy alig van jó megoldás. Máshol is küszködnek ezzel, és különböző megoldások születnek. Például a restaurátor-képzés nagyon drága dolog, ezért a skandináv országok leosztották maguk közt az egyes területeket. A különböző mesterképzések az egyes országokban zajlanak, mindenki csak egy-egy területet vállal fel. Az öt hazai klasszikus művészeti felsőoktatási intézménynek megvannak az alapfeladatai, ezek kárára nem fordulhat a divatszakok felé. Fontos olyan szakokat indítani, amelyekre jelenleg nagy igény mutatkozik, de a kreatív ipar dübörgésében sokszor követhetetlen, megjósolhatatlan, hogy 5-10 év múlva milyen szakemberekre lesz szükség, hová alakul a világ, miket fogunk létrehozni. Például játékdizajn már van, de már feltűnt az élménydesign szak is – a BKF külföldi intézményekkel közösen tervez is rá workshopot, és közös képzések lehetőségeit is vizsgálja. A tradicionális egyetemeknek azonban az útkeresés mellett kell megőrizniük a hagyományait. Nincsenek könnyű helyzetben.

E: Mi lehet egy művészeti intézmény vállalt küldetése?

D.J.: Nagyon sok intézmény esetében ez a hagyományörzés. A képzőművészet nagyon sokszor hiányolja azt a száz évre visszanyúló oktatási hagyományt, ami egy komoly érték. Az európai művészetoktatásban is jelen vannak azok az akadémiák, amelyek tradicionálisan tanítanak. Például a német művészeti felsőoktatáson belül a Müncheni Akadémia egy nagyon hagyományörző intézmény. Nincs ezzel gond, egy képzési rendszer kibírja ezt a többszintű mozgást. Nagyon rossz lenne, ha egyenruhába bújónak bele az intézmények, s mindenki ugyanazt oktatná. Amely intézmény a hagyományörzés mellett dönt, annak meg kell adni azt a fajta méltóságot, hogy ezt megtehesse. Biztosítani kell az ehhez szükséges feltételeket, rendbe kell hozni a régi épületeket, az infrastruktúrát. Ezeknek az intézményi formáknak is megvan a nemzetközi hálójuk, őket is a nemzetközi piacra kell helyezni, és ott mozgatni őket. Nagyon fontos, hogy azon a szinten, amelyen az intézmény képez, azon tudjon fogadni is. A művészeti intézményeknek van egy optimális léptéke, nem kell mindent befogadniuk, erről maguk dönthetnek. A specializáció is lehet egyfajta irány.

E: Egy ilyen specializálódott képzési területen van-e értelme versenyképességről országos szinten beszélni? Alapvetően a versenyképesség nem csak nemzetközi vonatkozású lehet?

D.J.: Én hosszú évtizedekig a MOMÉ-n és jelenleg a BKF-en dolgozva azt látom, hogy jóllehet a két intézményt eltérő szemlélet jellemzi, abban megegyeznek, hogy az összehasonlítási alap csakis a nemzetközi szint lehet. Az, hogy ez európai, avagy tágabb viszonylatot jelent, területenként változik. Például a filmesek nagyon átnézik a világ másik oldalára, ott a new york-i filmiskola az irányadó. A klasszikus szakoknál az angolok, franciák, finnek vannak az élen. A zenében egészen keleti irányig mehetünk el. A design területén – ha a médiadesignra gondolunk – Anglia és Németország viszi a zászlót. Nincs egy ország vagy világrész, amely minden területen művészeti hatalom lenne, mindenütt van valami erős vagy jó.

E: Mitől függ egy művészeti képző intézmény nemzetközi pozíciója?

D.J.: Több ilyen jelzés is van. Vannak diákpályázatok, és az azokon elért sikerek befolyásolják az intézmény megítélését. Ilyen például az európai divatdiplomák versenye. Amikor ezen pár évvel ezelőtt részt vettünk, második helyet ért el egy hallgatóm, ami nagyon nagy dolog. Ott minden képző intézmény és a teljes divatszakma jelen van, és jól látszik, hogy melyik intézmény progresszív és nagyon kísérleti, és melyik a tradicionális. De természetesen minden művészeti képzésnek megvannak a nemzetközi szakmai versenyei, fórumai, ezek nagyon jó visszajelzést adnak. Másik fontos jelzés, hogy melyik intézményben hány vendégprofesszor oktat. E téren nálunk Magyarországon nehezebb versenyezni. Például külföldön a design területén látszik, hogy a jelentős designereket melyik iskola hívja meg, ami növeli az intézmény vonzerejét, és ezáltal egyre jobb hallgatókat tud felvenni, több kurzust tud meghirdetni. Az ebből befolyt összegből ismét tud vendégprofesszorokat finanszírozni. Furcsa dolog tehát a művészeti képzésben, hogy nincs a versenyképességnek objektív mércéje, mégis vannak olyan mozgások, amelyekből érzékelhető.

E: A nemzetközi hallgatók miért fontosak az intézmény számára?

D.J.: Az intézményben végzett hallgatók kapcsolatrendszerét is hoznak magukkal és visznek is tovább. Mindemellett a másfajta közegből, kultúrából jövő hallgatók inspirálódhatnak is egymástól. A művészeti képzésben ez közvetlenebb módon zajlik, mint máshol, ahol a hall-

gatók csak előadásokon ülnek egymás mellett. A BKF több stratégiát is mozgósít a nemzetközi hallgatók vonzása érdekében. Igyekszik kivonulni nemzetközi oktatási vásárookra, nagyon sok digitális anyag készül az oktatásról, a szakok kiírása során hangsúlyosan jelenik meg a szakmai kapcsolatok létesítése. Meglátjuk, hogy milyen eredménnyel működnek majd a most induló államközi egyezmények. Ha kialakulnak jól prosperáló angol nyelvű szakok, azok egyrészt besegítenének a kissé még útkereső szakok, képzések fenntartásába, másfelől alapot adnának egy beágyazott angol nyelvű képzési rend felépülésének. Nagyon sok helyen ez komoly jövedelmet is hozhatna az intézményekhez. Több angol intézmény például nagyon tud élni ezzel a lehetőséggel. Célzottan a távol-keleti hallgatók számára indítanak egy éves gyorsított, de nagyon magas óraszámú master programokat. Ezeket a képzéseket bevallottan piaci céllal indítják ugyan, ám abban is bíznak, hogy az így kialakult kapcsolatrendszernek az intézmény az elkövetkező 20-30 évben haszonélvezője lesz. A dolog megítélése persze kettős. Magam a művészeti területen nem láttam – és remélem, itthon sem fogom látni –, hogy pénzért csak papírkibocsátás történjen. Ennek nyilván értelme sincs, hiszen egy rossz hírű képzés kevesebb jelentkezőt vonz, ami az árat is csökkenti. Nagy üzlet sem lesz tehát a dologból.

(Az interjút Bander Katalin készítette)

KUTATÁS KÖZBEN

GALÁNTAI LÁSZLÓ

A tőke örök-sége

- reflexiók Pierre Bourdieu tőkeelméletére -

Bevezetés

Bourdieu tőkeelmélete nem egyszerűen a nevelésszociológiai elméletek egyike, annál sokkal több: Bourdieu a gyakorlat általános közgazdaságtanát írta meg sokat idézett tőketanulmányában¹. Elmélete nem csak azért aktuális, mert a tőkeszerkezet háromdimenziós leírására ad differenciált lehetőséget, és az anyagi depriváltság mellett a társadalmi nagycsoportok kulturális és társadalmi tőkeszerkezeti sajátosságainak (nem csak hiányosságainak!) differenciált fogalmi kezelésére is alkalmas, hanem azért is, mert a tőkestruktúrán és annak dinamikáján keresztül az emberi társadalmak egyik állandóját mutatta fel. Nagy figyelmet kapott Bourdieu tőkeelmélete mint leíró, szinkrón struktúra, de talán kevesebb figyelem fordult a tőkeelmélet mint társadalmi dinamika és diakrón folyamat felé.

Pierre Bourdieu társadalomtörténeti nagyelbeszélésének alapfogalmát találta meg a tőke fogalmában. Híres tanulmányának kezdő mondata (1999:156), „a társadalom világa felhalmozott történelem”, akkor nyeri el jelentőségét, amikor láthatóvá válik, hogy a bourdieu-i tőkefogalom meghaladja a premodern és modern megkülönböztetését² az emberi történet *folymatában*. A kezdő mondatot nem fejt ki részletesen Bourdieu, de később, az egyes tőkefajták elemzésekor, feltűnő szóhasználata jelzi fontosságát, ezért a német és angol fordításból³ is idézzük a kezdő sorokat. „Die gesellschaftliche Welt ist *akkumulierte*⁴ Geschichte. Sie darf deshalb nicht auf eine Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen reduziert werden [...] (Bourdieu 1983:183).” „The social world is *accumulated*⁵ history, and if it is not to be reduced to a discontinuous series of instantaneous mechanical equilibria between agents who are treated as interchangeable

¹ Készülő doktori disszertációhoz kapcsolódóan a hazai felsőoktatás roma szakkollégiumait kutatom. Pierre Bourdieu tőkeelméletéhez, mint a fogalmi keretek egyik lehetséges forrásához tértem vissza.

² Premodern és modern megkülönböztetését mindenekelőtt az újkor határán konstruáljuk. De a premodern jelentheti akár az archaikus vagy tradicionális társadalmakat is, látható lesz a nyitottság erre a tágabb értelmezési lehetőségre.

³ A tanulmány francia eredetije nem jelent meg nyomtatásban, de a kéziratot fordítója, Reinhard Kreckel rendelkezésünkre bocsátotta, amiért hálás köszönet illeti. A kezdőmondata a következő: „Le monde social est histoire *accumulée* (Kiemelés tőlem. – G.L.) et, pour éviter de le réduire à une série discontinue d'équilibres mécaniques instantanés entre des agents traités comme des particules interchangeables, il importe de réintroduire la notion de capital, et à travers elle *l'accumulation* (Kiemelés tőlem. – G.L.) et tous ses effets. (Bourdieu 1982)”

⁴ Kiemelés tőlem. – G.L.

⁵ Kiemelés tőlem. – G.L.

particles [...] (Bourdieu 1986:241).” A német és angol fordítás (miként a francia eredeti is) egyaránt használja az akkumulálódik ige befejezett melléknévi igenévi változatát, ami arra utal, hogy a társadalom világát Bourdieu a felhalmozás kumulatív, tehát folyamatosan, szakadások nélkül felhalmozó folyamataként értelmezi. Ez egyáltalán nem triviális állítás ma, és a nyolcvanas években sem volt az. A tudomány- és társadalomtörténeti nagybeszéléseink ma, a nagybeszélések halála után, paradigmák diszkontinuus történeteként mondják el az emberi történetet, illetve Bourdieu szavaival egyensúlyi állapotok egymásutánosságáról [Gleichgewichtszuständen reduziert / instantaneous mechanical equilibria / série discontinue d'équilibres mécaniques instantanés] szoktunk beszélni. A premodern és modern distinkciója éppen ilyen, paradigmákra épülő, diszkontinuus nagybeszélés. Bourdieu híres töketanulmánya nem illeszkedik ebbe a posztmodern kánonba, olyan (társadalom) történetet mond el, amely folytonosságával tűntet.

A tőke alatt Bourdieu (1999:156) anyagi vagy inkorporált formában felhalmozott munkát ért, a tőke ilyen értelemben eltárolt munka, médiumba zárt idő, erőfeszítés, energia – felkészülés a szűk esztendőkre, a tervező és fenyegetettségében szorongó ember kísérlete a biztonságos környezet tartós megteremtésére. A bourdieu-i tőkefogalom egyszerre *vis insita* és *lex insita*, vagyis egyszerre statikus és dinamikus fogalom, egyszerre szinkrón struktúra és diakrón társadalmi folyamatok szabályszerűségeinek alapelve. A *vis insita* newtoni fogalom, és arra a tehetetlenségi erőre utal, amellyel minden test jelenlegi helyzetének megőrzésére törekszik. A tőkének szintén van ilyen tehetetlenségi nyomatéka, amelyről Bourdieu beszél is, és amely a modern társadalom konzervativizmusához utal minket. A *vis insita* mutat a tőke jól ismert nehézkedésére.

A tőkefogalom kiterjesztése során Bourdieu számot vet a fogalom közgazdaságtani használatával, amely a társadalmi csereviszonyokat árucserére szűkíti le, amelyet a homo oeconomicus önérdékkövető, profitmaximalizáló magatartása vezérel. Bourdieu-nek a fogalomhasználatot tekintve igaza van, de a mögöttes mikroökonómiai elmélet, amire utal, ennél valójában kissé összetettebb. A racionális egyén, a homo oeconomicus ugyanis döntései során nem a profitját, hanem a hasznosságát maximalizálja, és könnyen elképzelhető olyan hasznossági függvény, amelynek globális maximuma nem esik egybe a profitfüggvény globális maximumával. Ez a teoretikus megközelítés ugyanakkor nem változtat a tényen, hogy a gyakorlatban a legtöbb esetben a maximális profitot a maximális hasznossággal azonosítják, ezt egyértelműen jelzi a profitorientált vállalatok magatartása vagy az operációkutatás programozási gyakorlata is, ami döntési vagy allokációs problémákat úgy fordít le matematikai nyelvre (úgy konstruál belőlük feltételes szélsőérték-feladatot), hogy célként a profitfüggvény maximumát keresi. Ez a gyakorlati értelmezés és alkalmazás valóban éppen az, amit tehát Bourdieu állít, hogy a közgazdaságtani tőkefogalom árucseré-döntésekre utal, amely döntéseket a homo oeconomicus érdekkövetése és profitmaximalizálása vezérel. Bourdieu számára nem az állítás explicit tartalma, hanem implicit következménye érdekes. Ebből következik ugyanis, hogy a közgazdaságtan nem gazdasági, önzetlen viszonyt tekint a társadalmi csereviszonyok összes többi formáját. Így születik a kapitalista árucseré láthatatlan komplementere, a *szép, tiszta, örök értékek, az önzetlenség világa*, ami segít félreismerni a kultúra, a művészet (mint l'art pour l'art), a tudomány (mint tiszta teória) vagy a család (mint érdektelen, „természetes-vérségi” kapcsolatok) világát. A gazdaság világára szűkített önzés mint racionális érdekkövetés, a nagyobb hasznosságnak (profit) a gazdaságra szűkített preferenciája, az önzetlenség komplementer világába utalja a nem gazdasági terület csereviszonyait. Ezért törekszik Bourdieu a gyakorlat általános közgazdaságtanának

megalkotására, amely teóriában az árucserre egyszerűen a társadalmi csereviszonyok gazdasági alosztása. Ezen általános közgazdaságtan szinkrón és diakrón alapfogalma a háromdimenziós tőkefogalom, amelynek műveleteit transzformációs folyamatok írják le.

Bourdieu felhívja a figyelmet arra, hogy a racionális érdekkövetés gazdaságra szűkített koncepciója nem egészen véletlenszerűen létesíti az azonosítás és kizárás gyakorlatait a (késő) modern társadalomban. Éppen azok a művészeti és szellemi javak kerülnek e racionalitáskoncepció következtében az ún. érdekkövetés tiszta világába, „amelyek az uralkodó osztályokhoz tartozók kvázi-monopóliumai” (Bourdieu 1999:158), illetve amelyek megszerzésének és birtoklásának a gazdasági tőke⁶ szükséges, de nem elégséges feltétele. A gazdaság területére szűkített árucserre elbeszélése a kulturális javakból történő intézményes kizárás nyelve.

A gyakorlat általános közgazdaságtanának elemei: a gazdasági, a kulturális és társadalmi tőke

Ebben a részben a bourdieu-i általános közgazdaságtan elemeit tárgyaljuk röviden. A tőkefogalom közgazdaságtani eredetű, gazdasági értelmezése annyira triviális, hogy Bourdieu nem tér ki rá külön fejezetben. A gazdasági tőke esetén a legnyilvánvalóbb, hogy felhalmozott és ingóságokban vagy ingatlan javakban (befektetett vagy forgóeszközökben⁷) tárolt munkáról van szó. A gazdasági tőke közvetlenül pénzzé váltható, esetleg maga a pénz a médiuma (ez a tőkeletesen likvid gazdasági tőke, amely likviditásnak természetesen szintén pénzben kifejezhető ára és kockázata van), és tulajdonjogi formában intézményesül.

A kulturális tőke

Bourdieu a kulturális tőke három formáját azonosítja: az inkorporált, a tárgyasult és az intézményesült kulturális tőkét.

A kulturális tőke tárgyalása kapcsán Bourdieu (1999:159) Gary Becker humántőke-elméletét idézi. Becker az oktatást magánbefektetésként értelmezi, ami megemeli az egyén termelékenységét. Az oktatási befektetés várható hozamai számszerűsíthetők, akár egy vállalati pénzügyi döntésé. Bourdieu ezt időben kiterjeszti a tanuló múltjára, illetve figyelembe veszi az elsődleges szocializációs színteret⁸, ami *minden esetben* inkorporált kulturális tőkével látja el az iskolába belépő tanulókat. Nem az inkorporált kulturális tőke megléte a valódi kérdés, hanem az, hogy ez a kulturális tőke pozitív vagy negatív hozamú-e az iskolai szervezetben. Bourdieu azért is fontos számunkra, mert felhívja a figyelmet a tényre, hogy az iskolai szervezet kulturális tőkéjének minőségét (jellegét, nem értékét⁹) a középosztály tőkejellege dominálja: ezen a ponton válik a jellegként értett minőség normaként értett mi-

⁶ Ez nem csak a felső rétegeket érinti, illetve nem ezekre a társadalmi csoportokra utalunk itt. Valamilyen gazdasági tőke mindenképpen szükséges, hogy az utódok rendszerszerűen (ne csak kivételként) mentesüljenek a családi munkavégzés alól az iskola javára. A deprivált csoportok tartós mobilitásának egyik leg súlyosabb gátja ez, ami ha kizáró (nem inkluzív) iskolai szinttel és dekontextualizált (fókuszhiányos) tananyaggal találkozik, akkor a mobilitást mint rendszerszerű esélyt megbuktatja.

⁷ A számvitelben járatos olvasónak feltűnhet, hogy a mérleg aktív oldalára utalunk ezekkel a fogalmakkal, noha a tőke a számviteli fogalomhasználatban csak forrásoldalon, passzívaként szerepelhet. De itt éppen a fogalom általánosságáról van szó, a gazdasági tőke lehet eszköz és forrás is (és sok más) Bourdieu fogalomhasználatában.

⁸ Bourdieu nem ezt a fogalmat használja, de nyilvánvalóan erről van szó.

⁹ A minőség lehet deskriptív vagy preskriptív fogalom, használatát igyekszünk egyértelműen elkülöníteni. A minőség mint jelleg deskriptív fogalom, a minőség mint norma viszont preskriptív fogalom.

nősséggé, és ezen a ponton kerül hátrányba az iskolai szervezetben a nem középosztályi jellegű inkorporált¹⁰ kulturális tőkével érkező tanuló. A kulturális tőkének kitüntetett szerep jut a bourdieu-i kritikai szociológiában: ez a tőkefajta hivatott intézményesen biztosítani a modern társadalom domináns csoportjainak intergenerációs tőkereprodukcióját. Ha a kulturális tőkeátadás-átvétel valójában a gazdasági tőke újratermelésének látns rendszere, ahogy Bourdieu állítja, akkor ez törvényszerűen konzervatív iskolarendszer kialakulásához vezet. Itt válik láthatóvá a modern iskolarendszerek tehetetlensége¹¹, amit a társadalom domináns rétegeinek azonosító-kizáró gyakorlatai és tőkereprodukciós stratégiái tartanak fenn.

Minden tanuló pozitív vagy negatív hozamú inkorporált kulturális tőkével lép be az iskolai szervezetbe. A tőkehozam előjelét az határozza meg, hogy az elsődleges szocializációs tér melyik társadalmi nagycsoporttal esett egybe. Ha deprivált csoportról van szó, akkor a tanuló – a kivételektől eltekintve – negatív¹² hozamú inkorporált tőkével érkezik az iskolába, ami legjobb esetben csak idővesztéshez vezet, rossz esetben kizárást és az oktatási rendszer gyors elhagyását okozza számára. Az iskolarendszer gyors elhagyóit negatív hozamú inkorporált kulturális tőke jellemzi, és intézményesült kulturális tőke nélkül kerülnek a munkaerőpiacra – ez a kombináció a munkaerő-piaci kizárás tipikus, rendszerszerű előzménye. Így termelődik újra a gazdasági tőkétől, intézményesült és tárgyasult kulturális tőkétől, és modern munkaerő-piaci, társadalmi tőkétől megfosztott (deprivált) mélyszegegyenség az iskolarendszer közvetítésével.

A társadalmi tőke

A társadalmi tőke a csoporthoz tartozásból fakadóan elérhető erőforrások összességét jelenti, intézményesült (tartós) hálózati kapcsolatok birtoklása, hitelképesség. A köznyelvben kapcsolati tőkeként emlegetik, nagy jelentőséget tulajdonítanak neki a hétköznapi diskurzusok. Megjelenése a mindennapi ügyek elintézésétől, a megbízható vízvezeték-szerelő megtalálásától az államközi hitelpiacon történő költségsökkentésig¹³ terjed, vagyis a társadalmi életben a hétköznapiaktól a makroszintű gazdaságpolitikáig mindenütt megtalálható. A társadalmi tőke is intézményesített, megkötött munka, idő, fáradság, ez adja a tőkejellegét. Tipikus formái: klub, nemesség, egykori iskolatársak közössége, család.

A társadalmi tőke szociálpszichológiai jelenség, Bourdieu talán azért tárgyalja utolsóként, mert valójában ez, és nem a kulturális tőke igényli a nagyobb absztrakciós képességet. A társadalmi tőke ontológiáját tekintve távolabb áll a gazdasági tőkétől és az érdekkövető

¹⁰ Ehhez az elsődleges szocializációs tér tárgyasult kulturális tőkéje is tartozik. Mást jelent felnőni egy könyvek nélküli háztartásban, és mást egy olyanban, ahol külön könyvtárszoba van, még akkor is, ha azokat a könyveket talán sohasem veszik le a polcra. A könyvek teljes hiánya és a könyvtárszoba között természetesen az átmenetek folyamatossága és a sok-sok hétköznapi változat létesül – ez a skála le is fedi a teljes társadalmat ebből a szempontból.

¹¹ Vö. *vis insita*.

¹² Ez jelleg, nem norma. Az inkorporált kulturális tőke hozama az iskolai szervezetben – és így a társadalomban és a munkapiacra – negatív, de lehet a saját csoportban adaptív (pozitív hozamú), és emellett egy más mérce szerint lehet nagyon értékes és mások számára is tanulmányos. Bourdieu (1999:161) ezt az összetettséget azzal jelzi, hogy felhívja a figyelmet az iskolában negatív hozamú tőke lehetséges pozitív hozamára a kortárs csoportban, amiből akár társadalmi tőke is épülhet. De ezek az előnyök rendszerszerűen nyilván nem egyenlítik ki a hosszútávú negatív társadalmi és munkapiaci hozamokat.

¹³ A magyar államadósság kezelésének történetéhez mindig hozzátartozik Fekete János jegybank-alelnök szerepének és kapcsolatainak tárgyalása a 80-as évekből. Valóban lehetséges, hogy egy rátermett jegybankár társadalmi tőkéje olcsóbb hitelekhez segítheti országát, és alapvetően meghatározza a monetáris politika sikerességét.

racionalitástól, illetve pontosabban fogalmazva: a társadalmi tőke esetén működnek igazán az érdekkövetés leplezési gyakorlatai, esetenként rítusai. Azért beszélünk egyenesen a társadalmi és gazdasági tőke ontológiai távolságáról, mert az érdekkövetés a társadalmi tőkét éppen gyarapító személy előtt is rejtve maradhat. Bourdieu (1999:173) így jelzi ezt a paradoxont: „a naiv materialista felfogás megfelelnek arról, hogy éppen a legbecsültebb és legönzetlenebb cselekedetek felelhetnek meg leginkább az objektív érdekeknek.” *A társadalmi tőkebefektetésben tehát az ún. tudatos számítás alacsonyabb hozamot generál, ez egy igen érdekes és a társadalmi közösségek szempontjából igen adaptív ontológiai sajátossága a társadalmi tőkének.* A gazdasági tőke tipikusan nem ilyen, azt a tudatos, sokdimenziós számítás¹⁴ hiánya kifejezetten erodálja.

A társadalmi és gazdasági tőke további különbsége, hogy más-más koordinációs formák szervezik e tőkefajták csereügyleteit. A gazdasági tőke csereügyleteit a piaci koordináció irányítja: javak aszerínelnek gazdát kereslet és kínálat aktuális szükségletei szerint (senki nem vesz ingatlant azért, mert legutóbb tőle is vettek – de ha mégis, az anomália, ami gazdasági bűncselekményre is utalhat, és valójában a társadalmi tőke világába tartozik). A társadalmi tőke csereviszonyait azonban, hiába tőke, valójában nem a piaci koordináció irányítja: a társadalmi tőke ügyleteit a reciprok (etikai) koordináció szervezi, amelynek alapvető értéke a viszonyosság. Ennek megsértése negatív hozammal jár. A viszonyosság esetében nem egyszerűen arról van szó, hogy nem szabad megsérteni: a viszonyosságot folyamatosan építeni kell a kapcsolattartástól a kisebb-nagyobb szívességekig, mert ez létesíti a társadalmi tőke pozitív kötéseit. A gazdasági vagy kulturális tőkével ellentétben a társadalmi tőkét a csereviszonyok éltetik és erősítik. Itt a csere tranzakciós költségei jelentéktelenek a csere hozamához képest, mert a társadalmi tőke esetében maga a csere az újratermelés eszköze: ez a tőkefajta a tőkék örökmozgója.

A társadalmi tőke mint valamilyen intézményesült csoporthoz tartozás a premodern társadalmakat látványosan dominálta. Akár el is válhatott a gazdasági tőkétől, elszegényedett nemesek könnyen juthattak állami tisztségekhez, míg vagyonos polgárok csak kivételként. A társadalmi és gazdasági tőke természetesen mindig is pozitívan korrelált, de a modernségig a gazdasági tőke nem dominálta a társadalmi rendet.

A társadalmi tőke a beavatottság légkörében gyarapszik. A beavatottság varázsát (Bourdieu 1999:169) hozza létre az ismerősségi vagy rokoni kapcsolatok szimbolikus valósága. A társadalmi tőke a leginkább ritualizált tőkefajta, a többi tőketípus közül csak az intézményesült kulturális tőke megszerzését deklaráló oklevelek átvételi rítusai hasonlíthatók hozzá. Bourdieu nyelvhasználata (1999:169) is jelzi ezt, rítusokról, beavatottságról, varázsról beszél tanulmányában. Itt válik nyilvánvalóvá az, amire még a tanulmány elején utaltunk: a bourdieu-i tőkefogalom teoretikusan is eliminálja premodern és modern társadalom diszkrét megkülönböztetését, ezt a problémát Bourdieu általános közgazdaságtana egyszerűen megkerüli. A végbizonyítvány átvétele iniciatív rítus, a társadalmi tőke rítusai ennél is gazdagabb rituális világot jelenítenek meg. Rítusok *avatják* a véletlen és esetleges rokoni vagy ismerősségi viszonyokat tartós (és hasznos) kapcsolatokká.

¹⁴ Itt egyszerre jelenti a hűvös racionalitást és a pénzügy-matematikai számítások elvégzését.

Összegzés

Mindhárom tőkeforma felhalmozott idő, munka és fáradság, a halandóságtól fenyegetett ember törekvése munkája eredményének megőrzésére. Ha akarjuk, bár itt elhagyjuk Bourdieu-t, a tőke is a halál tudásának mint emberi fenyegetettség-tapasztalatnak a gyermeke: kísérlet az idő megőrzésére. A tőkestruktúra alapja a gazdasági tőke, a különbséget a reprodukciós stratégiák jellegében találjuk meg. A premodernben a reprodukciót a társadalmi tőke, a modernségben az intézményesült kulturális tőke dominálja. A gazdasági tőke a leginkább likvid és materiális erőforrás, érzékelése nem igényel absztrakciós képességet. A gazdasági tőke mindig megalapozó az emberi történetben, de reprodukciós stratégiái koronként változnak. A premodern reprodukciós stratégiákat a társadalmi tőke dominálja, a modern reprodukciós stratégiákat viszont az intézményesült kulturális tőke. Ez aztán azt is meghatározza, hogy koronként hogyan vélekedünk az igazságosságról és a társadalmi rendről. Ha a társadalmi tőke a domináns reprodukciós csatorna, akkor kitermeljük a vér, a nemesség és az isteni elrendelés ideológiáit. Ha az intézményesült kulturális tőke a domináns reprodukciós csatorna, akkor születik a meritokrácia, ami azonban szintén igazi ideológia, amennyiben nagyon is alkalmas annak elrejtésére, hogy az iskolarendszer által preferált képességeket a tanuló csoport-hovatartozása, és nem szellemi képessége határozza meg.

A háromdimenziós bourdieu-i tőkemodellt két okból sem tekintjük olyan interpretációs keretnek, ami csak a modern társadalom leírására alkalmas. Egyrészt Bourdieu pályája kezdetén maga is egy premodern, törzsi kultúrát, a kabil kultúrát tanulmányozta, de ez csupán naiv tudománytörténeti indok. Hozunk egy teoretikus érvet is, miért nem egészen modern fogalom az egyéni és közösségi tőkestruktúra bourdieu-i hármas tagolása, illetve miért nem csak a modernségre lehet érvényes. Ez az érv a frankfurti iskola modernség-értelmezéséhez utal minket. A felvilágosodás az ész uralmának programja volt a mítosz ellenében. Ígéretként indult arra vonatkozóan, hogy az ember (minden ember) eszén keresztül úrrá válhat, hogy ekként szabaduljon meg félelmeitől. A felvilágosodás mint az ember emancipatórikus programja¹⁵ a mítosszal szembeni civilizációtörténeti folyamatként határozta meg magát, amely azonban a 20. században önmaga ellentétébe fordult. Az ígéret, amely ellentétébe fordult – nagyon tömören ezt jelenti *A felvilágosodás dialektikája*. A felvilágosodás eszköze és orgánuma a tudomány, amely az értelem eszközével törekszik a természet megismerésére. Az értelmet eszköznek tekinti, amellyel a természet leigázására tör. Az ember nem önmagán, hanem világán akart úrrá lenni, célja nem a megismerés, hanem mindig is a technikai rendelkezés volt. A felvilágosodás programja eleve a hatalommal fonódott össze, affinitást mutatott a hatalom iránt. Ez volt az ismert adornói kritika egyik oldala. Másik tétele, hogy a felvilágosodás nem alapította meg az emberi gondolkodás és létezés a mítosztól különböző világát. Röviden: a felvilágosodás nem különbözik a mítosztól, hiába tekintett azzal ellentétes fogalomként és programként önmagára, soha nem lehetett az, aminek önmagát tartotta. Önmaga félreismerésének gyermeke¹⁶. A felvilágosodás és a mítosz alapja ugyanis közös: az egyneműsítő, azonosító, homogenizáló, ismétlő gondolkodásmód. Adorno nagyon meggyőzővé válik ezen a ponton, ha a természettudományos verifikálhatóság egyik fő kritériumára gondolunk, az ismételt azonos eredményt adó kísérletekre. A közös, ho-

¹⁵ Kant is ekként határozta meg *Válasz a kérdésre: mi a felvilágosodás?* című írásában.

¹⁶ Évtizedekkel később Lacan valami egészen hasonlólt fogalmazott meg a tükörszobában születő modern szubjektumról, amely szintén a felvilágosodás konstrukciója volt.

mogenizáló gondolati struktúra miatt a felvilágosodás nem tudott kilépni a mítosz világából. Mindebből következően érdekes út kínálkozik a bourdieu-i tőkemodell premodern és modern értelmezésére, illetve e distinkció meghaladására, de erre itt most részletesen nem térünk ki, csak jelezzük ezt a lehetőséget. Ez az átjárhatóság Bourdieu nyelvhasználatán egyértelműen látszik, hiszen rítusokról vagy a beavatottság varázsáról beszél. Bourdieu nyelvhasználata az, ami látványosan eltörlí a határt premodern és modern társadalom között. Tőkeelmélete a modern-premodern megkülönböztetést meghaladó társadalomtörténeti nagyelbeszélés alapvetése lehet.

Pierre Bourdieu elmélete kritikai elmélet, de mint minden teória, ez is integrálható egy még nagyobb volumenű elméletbe. Fredric Jameson (2010) a posztmodernre a kései kapitalizmus kulturális logikájaként értelmezi, amely alatt azt érti, hogy a tőke és annak logikája az emberi életvilág újabb és újabb területeit hódítja meg a késő modern társadalomban. Ebbe a folyamatba Bourdieu elmélete illeszkedik, de már nem kritikai elméletként, hanem mint e folyamat részese. Bourdieu a premodern kabil társadalom kutatása felől lépett be a társadalomtudományi diskurzusba, és téziseinek a premodern társadalmi múltba visszavezetett etnológiai alapja van valójában. Nehéz eldönteni, hogy Bourdieu *felismert* egy emberi társadalomtörténeti állandót *vagy* éppen *konstruált* egyet, amikor megalkotta a gyakorlat általános közgazdaságtanát. Erre a kérdésre meggyőző bizonyossággal lehetetlen válaszolni. Állíthatjuk, hogy a bourdieu-i tőkeelmélet alapja a kabilok kutatására visszamenő szimbolikus tőke-fogalom, ilyen módon itt nem lehet szó a jamesoni posztmodern-értelmezésről. De azt is állíthatjuk, hogy Bourdieu éppen azért terjeszti ki a hasznosságelméletre visszautaló tőkeelméletét a társadalmi viszonyok szinkrón és diakrón totalítására, mert tudomány- és társadalomtörténeti pozíciójánál fogva nem képes már megkonstruálni a hasznos és haszontalan (a szent és a profán) közti határt. Azt *kérdezzük* ezzel, *hogy Bourdieu leleplezte vagy éppen létrehozta a tőke örök-ségét*. Erre nincs egyértelmű válasz, mert a válaszaink társadalmi és történeti meghatározottságát kellene eliminálnunk, de ez lehetetlen. Azt mindenesetre befejezésként igyekszünk láthatóvá tenni, hogy minden kritikai igyekezete ellenére lehetséges, hogy a bourdieu-i tőkeelmélet maga sem leleplezi, hanem létesíti a tőke kolonizációs tevékenységét, még hozzá igen nagy léptekben, a kulturális és társadalmi életvilágok felé.

IRODALOM

BOURDIEU, P. (1982): *Les espèces du capital*. Kéziratban.

BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (szerk.): *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderbrand 2)*. Göttingen. 183-198.

BOURDIEU, P. (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, J. (szerk.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education*. NY: Greenwood Press. 241-258.

BOURDIEU, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz, R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 156-177.

JAMESON, F. (2010): *A posztmodern, avagy a kései kapitalizmus kulturális logikája*. Budapest: Noran Libro.

NISTOR LAURA ÉS SÓLYOM ANDREA

Erdélyi magyar középiskolások környezettudatossága. Előzetes, kvalitatív adatok

Bevezető

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy fókuszcsoportos vizsgálat segítségével képet alkossunk az erdélyi magyar középiskolásoknak a környezettudatosságáról. Az erdélyi magyar tinédzserek számos nagyobb volumenű szociológiai kutatás alanyai voltak (pl. Erdei, 2003; Csata, 2004; Papp Z., 2005; Kiss és tsai., 2008; Székely, 2013; Dániel, 2013; Barina és Kiss, 2013), ezek a munkák a fiatalok értékrendjét, politikai kultúráját, az oktatás helyzetét vizsgálták, nem terjedtek ki a célpopuláció környezettudatosságának vizsgálatára. Következésképpen a kutatásunk egyik fő célja az volt, hogy pótolja a korábbi tinédzser-kutatások ökológiai részvételre vonatkozó adatait.

A kvalitatív jellegű kutatás tervezésekor a szakirodalom vonatkozó ajánlásait (pl. Larson és tsai., 2011), valamint korábbi kutatásainkból származó felismeréseket vettük alapul (Nistor, 2012): ezek együttesen azt jelzik, hogy a környezettudatosság mélyebb vonatkozásai kevésbé relevánsan tárhatók fel a kérdőíves kutatások zárt kérdései által. A jelen kutatásban a fókuszcsoport módszerével arra vállalkoztunk, hogy „asztalhoz ültessük” különböző erdélyi városok középiskolásait és elbeszélgetünk velük a környezettudatosság mélyebb vonatkozásairól. Elsősorban az alábbi kérdésekre kerestük a választ: *Hogyan viszonyulnak a diákok a környezetük lokális összetevőihöz (hulladék, energia, vásárlási-fogyasztási szokások)? Mit gondolnak, tudnak a globális környezeti problémákról? 3. Milyen, illetve honnan származó ismereteik vannak a környezetről? Mit jelent számukra a környezettudatosság fogalmi és gyakorlati szinten? A szocializációs közegek hogyan játszanak szerepet a fiatalok környezettel kapcsolatos magatartásformáinak alakításában? Mely tényezők motiválhatják, magyarázhatják a viszonyulásmódok elterjedését?*

A kutatás elméleti háttere

A nemzetközi szakirodalom igen gazdag a környezettudatosság-vizsgálatokban, ellenben a kutatások zöme a felnőtt lakosság különböző szegmenseinek környezettudatosságát vizsgálja, a tinédzserek körében végzett vizsgálatok kevésbé gyakoriak (Kruse és Card, 2004; Evans és tsai., 2007). Ugyanakkor, a gyerekek és tinédzserek körében végzett vizsgálatok imperatívusznak tekinthetők, mivel ez a korosztály tanonc-polgárokat jelent, akik a jövő

fogyasztóiként és döntéshozóiként cselekvéseik révén meghatározzák a fenntarthatóság jövőbeni helyzetét (Flanagan, 2004; Delli Carpini, 2006; Wray-Lake és tsai., 2010; Larson és tsai., 2011). A tinédzserek körében végzett kutatások tehát társadalmi barométernek tekinthetők; az úgynevezett generáció-csere elmélet abból a feltevésből indul ki, hogy a mai tinédzserek környezettel kapcsolatos beállítódásai előrevetítik az elkövetkező évtizedek felnőtt populációinak környezettel kapcsolatos cselekvéseit (Delli Carpini, 2006). Természetesen a későbbi életszakaszok másodlagos szocializációs kontextusai további módosításokat okozhatnak a világnézetek és cselekvések szintjén, de egyértelműnek tűnik, hogy nem mindegy, milyen előzetes világnézetekkel, habitusokkal találkozunk a későbbi tapasztalatok.

A tinédzserekre fókuszáló vizsgálatok azt jelzik, hogy a környezettudatosságuk meg lehetőségen korlátozott (pl. Hampel és tsai., 1996; Van Petegem és Blicke, 2006; Boyes és tsai., 2007; Zecha, 2010), a környezettudatosság latens (értékek, világnézetek, attitűdök) és effektív (konkrét cselekvések) komponensei közt laza kapcsolat figyelhető meg (pl. Boyes és tsai., 2007). Louv (2005) ezt a helyzetet a fiatalok „természettel kapcsolatos deficitjének”, a környezettudatosság-rendszerük rendezetlenségének nevezi. Kutatások bizonyították, hogy a tinédzszerkor vége felé az egyének koherensebb környezettudatosság-rendszerrel rendelkeznek, a tudásszerzés pedig bizonyítottan (pl. Kuhlemeier és tsai., 1999, Meinhold és Markus, 2005) megnöveli a környezetvédelmi cselekvésekben való részvétel lehetőségét.

Chawla és Cushing (2007) kutatása számos olyan tényezőt sorol fel, amelyekről korábbi kutatások kimutatták, hogy döntően befolyásolják a fiatalok környezettudatosságát, azt hangsúlyozza, hogy a fiatal generáció esetében különösen fontos a mintakövetés, azaz a szignifikáns szocializációs környezetben tapasztalt cselekvési minták elsajátítása. A szerzők úgy vélik, hogy a tinédzserek cselekvéseik során tulajdonképpen visszatekintenek korábbi éveik tapasztalataira és ezek szerint járnak el, a fiatalkori környezetvédelmi szocializálódás és a környezetvédelmi megerősítés tehát fontos kiindulópontjai a későbbi cselekvéseknek.

A kutatás módszere

A kutatás módszerének koncipiálásakor más, ugyancsak tinédzserek körében végzett vizsgálatokhoz kapcsolódtunk (pl. Sivek, 2002; Burningham és Thrush, 2003; Wilson és Snell, 2010) és a fókuszcsoport módszere mellett döntöttünk. Amint ismeretes, a fókuszcsoportos kutatások elsődleges célja a feltárás, ami abban az esetben igen fontos, amikor nem rendelkezünk sok információval az adott jelenségről (Vicsek, 2006). Mivel arra vagyunk kíváncsiak, hogy a célpopuláció hogyan definiálja a környezettudatosságot, milyen jellegzetes attitűdökkel és cselekvésekkel rendelkezik ezen a téren, melyek a környezettudatosság legfőbb motivációi és gátló tényezőik, úgy gondoljuk, hogy a fókuszcsoportokon keresztüli feltárás indokolt módszert képezett.

Kutatásunkban három fókuszcsoportot vezettünk, az alábbi helyszíneken: Kolozsvár (Báthory István Elméleti Líceum, 2013. május), Sepsiszentgyörgy (Mikes Kelemen Elméleti Líceum, 2013. április), Székelyudvarhely (Benedek Elek Tanítóképző, 2013. április).

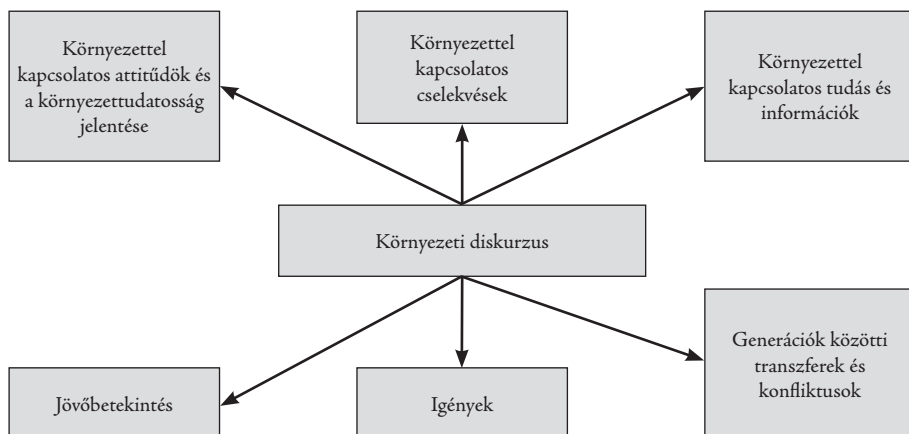
A csoportokat úgy terveztük, hogy teret engedjünk a szocio-demográfiai homogenitásnak (életkor), de arra is figyeltünk, hogy a résztvevők ne legyenek egyazon osztály és szakirány tanulói, ugyanis ez a heterogenitás lehetővé tette a különböző háttérrel rendelkező diákok környezettudatosságainak, ezek intenzitásainak és diskurzusainak az ütköztetését,

dinamizálta a csoportokat. Eredményeinket tehát összesen három olyan fókuszcsoportos beszélgetésre alapozzuk, amelyek mindegyikén 8-8 fő vett részt, összesen 24 tinédzser (12 lány és 12 fiú), akik IX-XI. osztályokba jártak, különböző szakirányokra.

Fontosabb eredmények

Helyszíntől függetlenül, a résztvevők hat vezető téma köré szervezték környezetrel kapcsolatos diskurzusaikat (1. Ábra).

1. ábra A tinédzserek környezetrel kapcsolatos diskurzusainak fontosabb témái



A környezettudatosság jelentése téma hangsúlyosan jelent meg a beszélgetésekben. A tinédzserek laikus értelmezései követték a szakirodalomban ezzel kapcsolatban létező definíciókat. Többnyire úgy gondolták, hogy a környezettudatosság egy átfogó, komplex fogalom, amely egyaránt feltételezi az attitűdöket és cselekvéseket, és addig amíg valaki nem cselekszik környezetkímélő módon, nem nevezhető környezettudatosnak, mivel „az, hogy tudjuk, hogyan kellene cselekednünk, nem jelent semmit, ha másnap kimegyünk az utcára és eldobjuk a szemetet” (sepsiszentgyörgyi diák).

A környezettel kapcsolatos cselekvések két nagy csoportba szervezhetők: *hulladékgyűjtéssel kapcsolatos cselekvések és energiatakarékosság*. A helyszíneket tekintve egy érdekes diszkrepanciát észleltünk: amíg a kisvárosi gyerekek inkább az iskolában szocializálódnak a szelektív hulladékgyűjtéssel, addig a kolozsvári diákok – bár náluk is léteznek szelektív konténerek – inkább otthon, a családi közegben tanulják meg és gyakorolják a szelektív hulladékgyűjtés részleges formáit, például azáltal, hogy „szelektíven gyűjtjük a papírt, és amikor egy adag összegyűl, elvisszük és eladjuk”. (kolozsvári diák). A különbség magyarázata nem föltétlenül a szelektív hulladékgyűjtő szigetek magasabb fokú jelenlétében rejlik (ebben a tekintetben úgy a kisvárosi, mint a nagyvárosi diákok hiányosságokról számoltak be), hanem feltételezhetően a két helyszín fogyasztási különbségeiben: a kolozsvári diákok családjukkal hetente járnak hipermarketekbe, a családtagok pedig hetente többször is megfordulnak ott, és mivel „minden áru csomagolt”, feltételezhetjük, hogy nagyobb mennyiségű hulladékot halmoznak fel, mint a kisvárosi családok, akik ritkábban járnak hipermarketekbe, illetve kisebb tételben vásárolnak.

A nagyvárosi diákoknál tehát tapasztalhatunk egy „megéri” típusú materialista motivációt, amely helyszíntől függetlenül sokkal tisztábban köszön vissza egy másik nagy cselekvési klaszter, az energiatakarékosság *kapcsán*, amelyet a tanulók családi körben gyakorolnak, kivétel nélkül anyagi megfontolásból:

„Van olyan, hogy megtöltöm a kádat vízzel, s aztán elkezdek mással foglalkozni, és elfelejtem, hogy fürödni akartam, a víz kihűl, s ilyenkor nem szabad újraengednem a kádat, maximum tusolhatok. Mert ugye, a vízóra megy...” (kolozsvári diák).

„Persze, spórolunk, számlák vannak, s akkor le kell kapcsolni a villanyt. Ez nagyon jellemző. Állandóan ez a téma.” (sepsiszentgyörgyi diák).

A materialista minta nem meglepő, összhangban van más, tinédzserkorban végzett nemzetközi kutatások eredményeivel (pl. Kahn és Friedman, 1995) és alátámasztja azokat a korábbi kutatásokat is, amelyek szerint a kelet-európai országokban a környezettudatos-ságnak inkább materialista gyökerei vannak, a lakosság elsősorban anyagi megszorítások, mintsem posztmaterialista értékek miatt végez olyan cselekvéseket, amelyek mellesleg környezettudatosak (pl. Nistor, 2010).

A kollektív környezetvédő cselekvések spontán módon nem merültek fel egyik esetben sem, a moderátorok rávezetésével ugyanakkor fény derült arra, hogy a tanulók részt vettek az iskola által szervezett környezetvédő tevékenységeken. Ezek szórakozási lehetőséget is jelentettek, de kiváló alkalmat biztosítottak a gyakorlati tanulásra, a szembesülésre is (vö. Chawla és Cushing, 2007):

„Amikor kimentünk, egész másképpen láttam a dolgokat. Például láttam, hogy az az erdő, ahol régebben télen szánkóztunk, teljesen be van már építve, s tele van szeméttel... Hát, eléggé ledöbbsentem” (kolozsvári diák).

A civil szervezetek által kezdeményezett cselekvéseket nem igazán ismerték a tanulók. Pár kivételtől eltekintve (pl. *Let's Do it Romania* - országos hulladékgyűjtési kampány) nem tudtak felsorolni környezetvédő szervezeteket és nem igazán tudtak beszámolni olyan környezetvédő kollektív cselekvésekről, amelyeket nem az iskola szervezett, és amelyen részt vettek volna.

A tanulók **környezeti tudása és információi** a fókuszcsoporthoz másik fontos *témáját képezték*. Összhangban korábbi nemzetközi kutatásokkal (pl. Mifsud, 2012 metaelemzése) a diákok három fő forrást említettek: iskola (azaz tanárok), hagyományos média (TV) és Internet. A szülők nem jelennek meg a környezettől való informálódás fő forrásaiként, a diákok tehát nem a családon belüli mintakövetés és megerősítés folytán válnak környezettudatosakká. Ez kutatásunk egyik igen fontos észrevétele, amely tulajdonképpen megnöveli az iskola szerepét a diákok környezetvédelmi megerősítését illetően. Ugyanakkor az iskola *kapcsán* a diákok részéről elhangzott az a problémafelvetés, hogy ez a szocializációs intézmény nem képes eleget tenni funkcióinak, gyakorlati, hasznosítható tudásátadásra lenne szükség:

„megtanítanak egy csomó mindent kémiaótól kezdve fizikán át, de például nem tanítják azt, hogy ha kikerülsz az iskolából és nem tanulsz tovább, akkor hogy élj, mit csinálj hogy ne szennyezd a környezeted, hogy jól neveld a gyerekeidet, ha lesznek, egyszerűen hogy főzz, ilyen alap dolgokat, amikre szükségünk van a mindennapokban” (székelyudvarhelyi diák).

A szülők és a tanulók közötti, környezetre vonatkozó ismeret-transzfereket vizsgáló *kérdéskörünk* egy diskurzusában elég gazdag témát eredményezett, a **generációk közötti konfliktusokat**, amely alanyaink hátrításainak felel meg, annak a módnak, ahogyan magya-

rázzák környezetvédelmi hiányosságait. A tanulók, bár tudatában vannak, hogy ők maguk kevésbé járnak el környezettudatosan, amennyiben kontextusba helyezve ítélik meg önmagukat, úgy látják, hogy tulajdonképpen az idősebb generáció, szűkebb értelemben a szüleik okolhatók a környezetszennyezés különböző formáiért. Ezek a minták megfelelnek a társadalmilag elvárt válasznak, az én-bemutató önvédelmező gyakorlatának valamint az életkori jellegzetességnek: a tinédzserek még gyerekek, ezért el kell fogadniuk a szülők által diktált viselkedési előírásokat, ennek ellenére már lázadnak ezen előírások ellen és legalább szóban igyekeznek megkérdőjelezni azokat, akiknek meg kell felelniük, akik előírásait be kell tartaniuk:

„Nem mindenki tud helyesen cselekedni. Főleg az idősek... Szerintem nincsenek informálva, s elsősorban őket kellene, mert nem interneteznek” (kolozsvári diák).

A beszélgetésekben megjelent egy igények nevezetű téma, ahol szinte kivétel nélkül a jó példák megmutatásának szükséglete fogalmazódott meg a tanulóknál, akik testközelből, közvetlenül szeretnék szembeülni a környezettudatos polgárral, akinek mintáját követően ők maguk is környezettudatosakká válhatnának:

„Nekem nagyon jól jönne, ha egy ember, aki azt tartja magáról, hogy környezettudatos, eljönne hozzánk, s elmondaná, mit tesz ő személy szerint. Akkor jobban megérteném a dolgot, s igyekeznék én is úgy csinálni” (sepsiszentgyörgyi diák).

Kutatásunk tehát egyértelműen jelzi, hogy a tanulók környezetvédelmi megerősítésének a célpopuláció által is elfogadott és egyben igényelt módja a jó szerepmodellek megmutatása, amely lehetőséget teremt a diákoknak a saját cselekvéseik értékelésére, illetve megtanítgatja őket a környezettudatossággal kapcsolatos jártasságokra.

A *szükségletek és jövőbe nézés téma* azokat a *scenáriókat* foglalta magában, amelyek *értelmében résztvevőink megoldásokat próbáltak körvonalazni a zöld problémákra*. A negatív *scenárió* azokat a megközelítéseket foglalta magában, amely szerint a környezetvédelmi problémákat büntetésekkel, a környezetszennyezés negatív promoválásával („több olyan kisfilm vagy üzenet kellene, ami arra figyelmeztet, hogy nagy baj van, vagy, hogy konkrétan mi történhet velünk, ha nem vigyázunk, valami olyasmi, mint a cigisdobozokon lévő megdöbbentő képek”) küszöbölne ki. Ide sorolható az is, amikor pesszimistán úgy látják, „nincs semmi esély addig, amíg a tragédiák nem a közvetlen környezetben történnek”, mert „hiába mutogatják a sarki jégtakarót, ha tudom, hogy az tőlem nagyon messze van (...) az emberek csak akkor kezdenek odafigyelni, ha a bőrüket kockáztatják, most”). A pozitív *scenárió* a fentiekkel ellentétben a pénzbeli jutalmazásra (pl. visszaváltható palackok), és a jó példák széles körben való megmutatására, a technológiai modernizációra helyezi a hangsúlyt.

Összegzés

A tanulókkal folytatott beszélgetések azt jelezték, hogy a tinédzserek környezettudatossága *meglehetősen felszínes*. A diákok elvi szinten tudják, hogy melyek a környezettudatos cselekvések főbb vetületei, ők maguk – saját belátásuk szerint is – csak részlegesen nevezhetők környezettudatosnak. A tanulók környezettel kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretei hiányosak. Ennek oka nagymértékben visszavezethető a – diákok által erősen igényelt – konkrét pozitív példák hiányára. A tanulók arra vágnak, hogy konkrét személyek, konkrét környezettudatos cselekvéseit megismerve váljanak ők maguk is környezettudatossá.

Kutatásunk rámutatott, hogy a környezettudatosság *latens* (értékek, világnézetek, attitűdök) és *effektív* (konkrét cselekvések) komponensei közt számos esetben laza kapcsolat

figyelhető meg, azaz ritkán mutatható ki a környezettel kapcsolatos cselekvések környezeti értékrendekben, attitűdökben való beágyazottsága. Louv (2005) ezt a helyzetet a fiatalok természettel kapcsolatos deficitjének, a környezettudatosság-rendszerük rendezetlenségének tekinti (*nature-deficit disorder*). Esetünkben úgy tűnik, hogy a tanulók a jó gyakorlatok megismerését igénylik e rendezetlenség helyreállítása végett, a konkrét, környezetvédő cselekvési minták megismerése ugyanis hozzásegítené őket a cselekvési minták alkalmazásához.

Az a néhány példa, amelyek az iskolák környezetvédő programjainak felel meg nem bizonyult eléggé szisztematikusnak ahhoz, hogy a diákokat fenntartható jártasságokhoz juttassa olyan cselekvésekkel illetően, amelyeket egyénileg vagy családi körben ők maguk is végezhetnének. Az iskola szerepével kapcsolatban ambivalens attitűdök jellemzik a diákokat: egyfelől fő információ- és példaforrás a környezeti nevelésben, másfelől túlzottan elméleti nézőpontot képvisel és nem ad át a mindennapi életben hasznosítható tudásokat. Véleményünk szerint az iskoláknak nyitottabbá kell válniuk abban a tekintetben, hogy kezdeményezzék a pozitív példák tanintézményekben való bevitelét (pl. környezetvédelmi szervezetekkel való kapcsolattartás és partnerségi kapcsolatok formájában), az elméleti tudás konkrét cselekvésekkel való összekapcsolását, a tanulók „környezetvédelmi akadálymentesítését”. Ezáltal növelhető lenne annak az esélye, hogy a diákok a jövőben ne csak szüleik mintáit követve és csak a materialista motivációk révén, mintegy *by-effect* módra váljanak környezettudatosak.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapjául szolgáló kutatást a Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete finanszírozta (Egyetemi Kutatási Program 2012/2013).

IRODALOM

- BARNA G., KISS T. (2013) *Erdélyi magyar fiatalok 2013 – Kutatásjelentés*, Kolozsvár: Kós Károly Akadémia Alapítvány – Európai Tanulmányok Központja – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- BOYES, E., MYERS, G., SKAMP, K., STANISSTREET, M., YEUNG, S. (2007). Air quality. A comparison of students' conceptions and attitudes across the continents. *Compare*, 37., 425-445.
- BIRMINGHAM, K., THRUSH, D. (2003). Experiencing environmental inequality. The everyday concerns of disadvantaged groups. *Housing Studies*, 18., 517-536.
- CHAWLA, L., CUSHING, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13., 437-452.
- CSATA ZS. (2004). Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi Társadalom*, 1.
- DÁNIEL B. (2013). Erdélyi magyar fiatalok jövőterveinek, munkaerőpiaci helyzetének, etnikai fogyasztásának vizsgálata, in: Szabó A., Bauer B., Pillók P. (szerk.) *Mozaik 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*, Szeged-Budapest: Belvedere – NcsSzI, 169-198.
- DELLI CARPINI, M. (2006). Generational replacement. In Sherrod, L., Flanagan, A., Kassimir, R., Syvertsen, A. K. (eds.). *Youth Activism. An International Encyclopedia*. Westport: Greenwood, 282-284.
- DUNLAP, R. E., JONES, R. E. (2002). Environmental concern: Conceptual and measurement issues. In Dunlap, R. E., Michelson, W. (eds.): *Handbook of Environmental Sociology*. Westport, CT: Greenwood Press, 482-524
- ERDEI L. (2003). Az erdélyi magyar iskolás korú népesség alakulása 1990 – 2020 között. *Educatio*, Nyár.

- EVANS, G. W., BRAUCHLE, G., HAQ, A., STECHER, R., WONG, K., SHAPIRO, E. (2007): Young children's environmental attitudes and behaviours. *Environment and Behavior*, 39., 635-659.
- FLANAGAN, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In Lerner, R. M., Steinberg, L. (eds.). *Handbook of Adolescent Psychology*. Hoboken: John Wiley, 721-745.
- HAMPEL, B., BOLDERO, J., HOLDSWORTH, R. (1996). Gender patterns in environmental consciousness among adolescents. *ANZJS*, 32., 58-71.
- KAHN, P. H. JR., FRIEDMAN, B. (1995) Environmental views and values of children in an innercity black community. *Child Development*, 66: 1403-1417.
- KISS T., BARNA G., SÓLYOM ZS. (2008) *Erdélyi magyar fiatalok 2008. Közvélemény-kutatás az erdélyi magyar fiatalok társadalmi helyzetéről és elvárásairól. Összehasonlító gyorsjelentés, Műhelytanulmányok*, Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, nr. 12.
- KRUSE, C. K., CARD, J. A. (2004). Effects of a conservation education camp program on campers' self-reported knowledge, attitude, and behavior. *Journal of Environmental Education*, 35., 33-45.
- KUHLEMEIER, H., VAN DEN BERGH, H., LAGERWEIJ, N. (1999) Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch secondary education, *Journal of Environmental Education*, 30., 4-14.
- LARSON, L. R., GREEN, G. T., CASTLEBERRY, S. B. (2011). Construction and validation of an instrument to measure environmental orientations in a diverse group of children. *Environment and Behavior*, 43., 72-89.
- LOUV, R. (2005). *Last Child in the Woods. Saving our Children from Nature-deficit Disorder*. Campell-Hill: Algonquin.
- MEINHOLD, J. L., MARKUS, A. J. (2005) Adolescent environmental behaviors: Can knowledge, attitudes and self-efficacy make a difference? *Environment & Behavior*, 37., 511-532.
- MIFSUD, M. C. (2012). A meta-analysis of global youth environmental knowledge, attitude and behavior studies. *US-China Education Review*, B3: 259-277.
- NISTOR, L. (2010). *Környezettudatosság. Elméleti megközelítések, empirikus vizsgálatok*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- NISTOR, L. (2012). Environmental behaviours in the Mikes Kelemen High School (Sfântu Gheorghe, Romania). Preliminary data. Forthcoming in *Reconnect*, 2.,
- PAPP Z. A. (2005). Időhasználat a romániai magyar középiskolai ifjúsági kultúrában. *A Hét*, 2005/43.
- SIVEK, D. (2002) Environmental sensitivity among Wisconsin high school students., *Environmental Education Research* 8., 155-170.
- STERN, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56., 407-424.
- SZÉKELY T. (2013). Erdély – Románia, in: Szabó A., Bauer B., Pillók P. (szerk.) *Mozaik 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*, Szeged-Budapest: Belvedere - NCsSzI, 115-126.
- VAN PETEGEM, P., BLIECK, A. (2006). The environmental worldview of children. A cross-cultural perspective. *Environmental Education Research*, 12., 625-635.
- VICSEK L. (2006). *Fókuszcsoport*. Budapest: Osiris.
- WILSON, S. J., SNELL, C. (2010). 'Bad for penguins... because they need ice and that to live on.' An exploratory study into the environmental views, concerns and knowledge of socially disadvantaged young people. *Journal of Youth Studies*, 13., 151-168.
- WRAY-LAKE, L., FLANAGAN, C. A., OSGOOD, D. W. (2010). Examining trend in adolescent environmental attitudes, beliefs, and behaviors across three decades. *Environment and Behavior*, 42., 61-85.
- ZECHA, S. (2010). Environmental Knowledge, Attitudes and Actions of Bavarian (southern Germany) and Asturian (northern Spain) Adolescents. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19., 227-240.

KERESZTES ÉVA RÉKA

A gazdaságinformatikus képzés magyarországi versenyképessége

A gazdaságinformatikus képzés jelentősége

A gazdaságinformatika egy interdiszciplináris tudományterület, amely alapvetően a gazdaságtudomány és az informatika közös tudásanyagára és kutatási eredményeire épül. A reál folyamatokban a vállalatok és gazdálkodó szervezetek gazdasági és üzletviteli feladatait alkalmazási rendszerek, szoftverrendszerek segítik és teszik hatékonyabbá. A gazdasági és üzleti folyamatokat támogató információs és kommunikációs rendszerek kezeléséhez és fejlesztéséhez gazdaságinformatikus szakemberekre van szükség. A gazdaságinformatikus szakember az üzleti folyamatok megértése mellett képes az informatikai feladatok menedzselésére. Az információtechnológiai, matematikai és gazdasági ismeretek mellett tájékozott jogi és társadalmi területen és informatikai angol szaknyelvi tudással rendelkezik. Felmérések szerint az informatikai és a gazdaságtudományi területen frissen végzettek számíthatnak a legnagyobb keresetekre, így a piacképes diplomával rendelkező gazdaságinformatikus átlagosan magasabb kezdő fizetéssel tud elhelyezkedni. A képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazottak alapján a gazdaságinformatikus hallgatók tanulmányaik során olyan komplex tudásra tesznek szert, amely képessé teszi őket a gazdasági életben előforduló informatikai feladatok menedzselésére, illetve a korszerű információs technológia adta lehetőségek széles körű alkalmazásával infokommunikációs folyamatok szabályozására, tervezésére, a felmerülő problémák feltárására. A 7 féléves alapképzésben a gyakorlati ismeretekhez rendelhető minimális kreditérték 95 kredit, amely az oklevél megszerzéséhez szükséges összes kreditértéknek (210 kredit) közel a fele. Ily módon a gazdasági szféra elengedhetetlen munkatársai a gazdaságinformatikusok. (NEFMI, 2011)

A gyakorlatorientált képzések fontossága

Már az eredeti bolognai dekrétumban szerepel a gyakorlatorientált képzések megvalósításának célja. A gyakorlatorientáltság fogalmának értelmezése a mai napig vita tárgyát képezi a felsőoktatásban. Az alapvető különbség a főiskolák és az egyetemek szakmai hozzáállása között található. Míg az egyetemek számára a célkitűzés a mesterképzések megalapozása, addig a főiskolák alapvető szándéka a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés. A gazdaságinformatikus alapképzés hét féléves, ahol az összes kredit közel fele gyakorlati tantárgyhoz kell, hogy kapcsolódjon. Több alapszak tanterve a teljes hetedik félévet a szakmai gyakorlat teljesítésére szánja, míg egyes szakoknál, mint például a gazdaságinformatikus szaknál 4-6

hét a szakmai gyakorlat ideje. Ez további dilemmát jelenthet a gyakorlatorientáltság és az elméleti felkészítés fontossága között. (NEFMI, 2011) A munkaerő-piacon való nehéz elhelyezkedés felértékelí azokat a gyakorlatorientált képzésben szerezhető diplomákat, ahol a végzetek a szakmai tudás birtokában vannak, motiváltak, gyakorlati felkészültséggel, munkavégző képességgel és kompetenciákkal rendelkeznek. (DÁVID et al., 2008)

A kormányzat szakmapolitikusai a hazai szakképzési rendszer új irányát a Németországban már komoly hagyományokkal bíró duális szakképzési rendszerben látják. A duális képzés lényege, hogy a képzési program elméleti része az oktatási intézményben, míg a gyakorlati része a vállalatoknál bonyolódik. [PINK, 2012]

A felnőttoktatási szakképzésben egyre több duális képzés indul. A felsőoktatásban műszaki területen jelent meg a duális képzés, melyre példa a 2012-ben elindult Kecskeméti Főiskola GAMF Kar járműmérnöki alapszakja, ahol a gyakorlati képzésre két multinacionális vállalat közül választhatnak a hallgatók: a Knorr-Bremse Fékrendszerek Kft., vagy a Mercedes-Benz Manufacturing Hungary Kft. A főiskolán 2013-ban két újabb szakon (műszaki menedzser és gépészmérnök szakon) indult el duális képzés, és 16 vállalatnál dolgoznak a hallgatók. [AUTOPRO, 2013]

Gazdaságinformatikus képzések Magyarországon

A hazai intézmények a 2014-es felvételi évben összesen 94 gazdaságinformatikus képzést hirdettek, különböző képzési szinteken (alap-, mester-, felsőoktatási szakképzés (FOSZK)), munkarendben (nappali, levelező, esti, távoktatás), és finanszírozási formában (önköltséges, állami ösztöndíjas). A legtöbb meghirdetés nappali munkarendben történt (58), amely az összes meghirdetés 62%-a. Az alapképzések száma döntő, mivel az összes nappali képzés 52%-át teszi ki. Az esti és távoktatás képzések száma elenyésző. A 4 féléves felsőoktatási szakképzésre történt meghirdetés az összes képzés közel egyharmadát teszi ki. A levelező munkarendben való meghirdetés szintén az összes meghirdetés közel egyharmada. A mesterképzési szinten a meghirdetett szakok száma biztosítja a továbbtanulási lehetőséget az alapképzésen végzetek számára. [FELVI, 2014] (1. táblázat) Doktori (PhD) képzésen egyedül a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) által 2009-ben akkreditált Budapesti Corvinus Egyetem Gazdaságinformatika Doktori Iskola hirdet felvételt. [BCE, 2014]

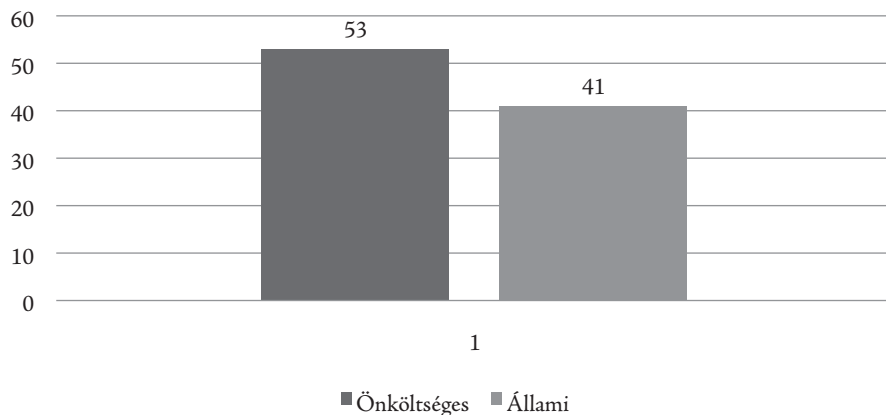
1. táblázat A 2014-es felvételi évre meghirdetett gazdaságinformatikus képzések munkarend és képzési szint szerinti megoszlása

Munkarend	Alapképzés	Felsőoktatási szakképzés	Mesterképzés	Összesen
Nappali	30	16	12	58
Levelező	16	11	6	33
Távoktatás	1	1		2
Esti			1	1
Összesen	47	28	19	94

Forrás saját szerkesztés FELVI [2014a] alapján

A 94 gazdaságinformatikus képzésből több önköltséges szakon hirdettek az intézmények felvételt, mint állami ösztöndíjas képzésben. (1. ábra)

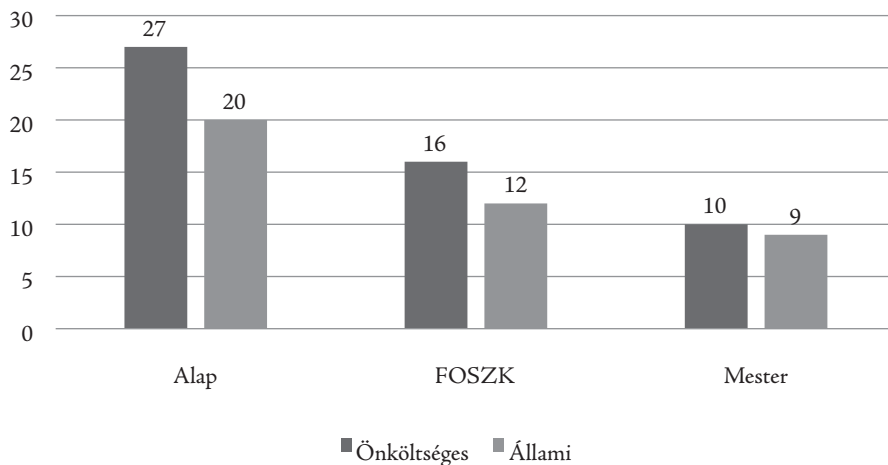
1. ábra A 2014-es felvételi évre meghirdetett gazdaságinformatikus képzések megoszlása finanszírozási forma szerint



Forrás saját szerkesztés FELVI [2014a] alapján

A finanszírozási formákon belül a meghirdetett szakok szintenkénti megoszlása közel azonos. Mindkét finanszírozási formában a legtöbb meghirdetés az alapképzésen történt, ezt követi a felsőoktatási szakképzés, majd a mesterképzés. (2. ábra)

2. ábra A 2014-es felvételi évre meghirdetett gazdaságinformatikus képzések megoszlása szintenként és finanszírozási forma szerint



Forrás saját szerkesztés FELVI [2014a] alapján

A hazai intézmények közül a Budapesti Gazdasági Főiskola két karán (PSZK, GKZ) történt a legtöbb (12) gazdaságinformatikus képzés meghirdetése a Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME) mellett. A BGF PSZK nappali alapképzésen 300 főre, felsőoktatási szakképzésén nappali munkarendben 80 főre, míg a zalaegerszegi karán (GKZ) alapkép-

zés nappali munkarendben 100 főre, azaz összesen 480 főre hirdetett felvételt. A NYME nappali mesterképzésén 5 főre, nappali alapképzésén 45, míg a nappali FOSZK-on 53 főre, azaz 103 főre hirdetett felvételt gazdaságinformatikus szakon. (2. táblázat)

A nappali alapképzésben meghirdetett létszámok tekintetében a Budapesti Gazdasági Főiskola Pénzügyi és Számviteli Karán meghirdetett kimagasló, 300 fős létszámát (a zalaegerszegi karon még 100 fővel) a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Karán meghirdetett 182 fős létszám és a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Karán meghirdetett 140 fő követi. A Gábor Dénes Főiskola 150 főre hirdetett alapképzést, azonban kizárólag önköltséges formában.

2. táblázat Kimutatás a magyarországi felsőoktatási intézményekben 2014-re hirdetett gazdaságinformatikus képzésekről¹

Intézmény	Alapképzés	Felsőoktatási szakképzés	Mesterképzés	Összesen
BCE-GTK	3		3	6
BGF-GKZ	4			4
BGF-PSZK	4	4		8
BME-VIK			2	2
DE-IK	3			3
DF	4	4		8
EKF-GTK	4	4		8
GDF	2	2		4
KRF	4	4		8
ME-GÉIK	2			2
NYME-SKK	2	6	4	12
PE-MIK	4			4
PTE-TTK	2		4	6
SZE-MTK	4		4	8
SZTE-JGYPK		2		2
SZTE-TTIK	2		2	4
WSUF ²	1			1
ZSKF	2	2		4
Összesen	47	28	19	94

Forrás saját szerkesztés Felvi [2014a] alapján

A 2013-as előző évet tekintve a jelentkezők és a felvettek száma gazdaságinformatikus alap- és mesterszakra az alábbi táblázatban található. (3. táblázat) A jelentkezők döntő többsége a 2013 szeptemberében induló nappali gazdaságinformatika alapképzések felvételi eljárásában vett részt. A 2970 jelentkező 42,5%-a, 1263 fő nyert felvételt, akiknek 80,6%-a nappali, 86,6%-a pedig állami ösztöndíjas lett.

¹ A Wekerle Sándor Üzleti Főiskola levelező alapképzésen hirdetett gazdaságinformatikus képzést.

3. táblázat Jelentkezők és felvettek száma gazdaságinformatikus alap- és mesterszakra 2013-ban

Meghirdetett képzések	Jelentkezők				Felvettek		
	Össz.	Első	N	Állami	Össz.	N	Állami
Alapszak 2013/K	45	23	13	0	19	0	0
Alapszak 2013/Á	2970	1276	2547	2636	1263	1018	1094
Alapszak 2013/P	110	110	49	0	87	43	0
Mesterszak 2013/K	74	35	69	73	27	25	27
Mesterszak 2013/Á	220	134	184	204	70	60	69

2013/K: keresztfélévi, 2013 februárjában induló képzések felvételi eljárása

2013/Á: általános, 2013 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása

2013/P: pótfelvételi, 2013 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása

Össz: Összesen

ELSŐ: Első helyes jelentkezők száma

N: nappali munkarendű képzés mindkét finanszírozási formában

ÁLLAMI: Állami ösztöndíjjal támogatott képzések az adott képzési szinten

Forrás Felvi [2014b]

A gazdaságinformatikus nappali képzések díjai

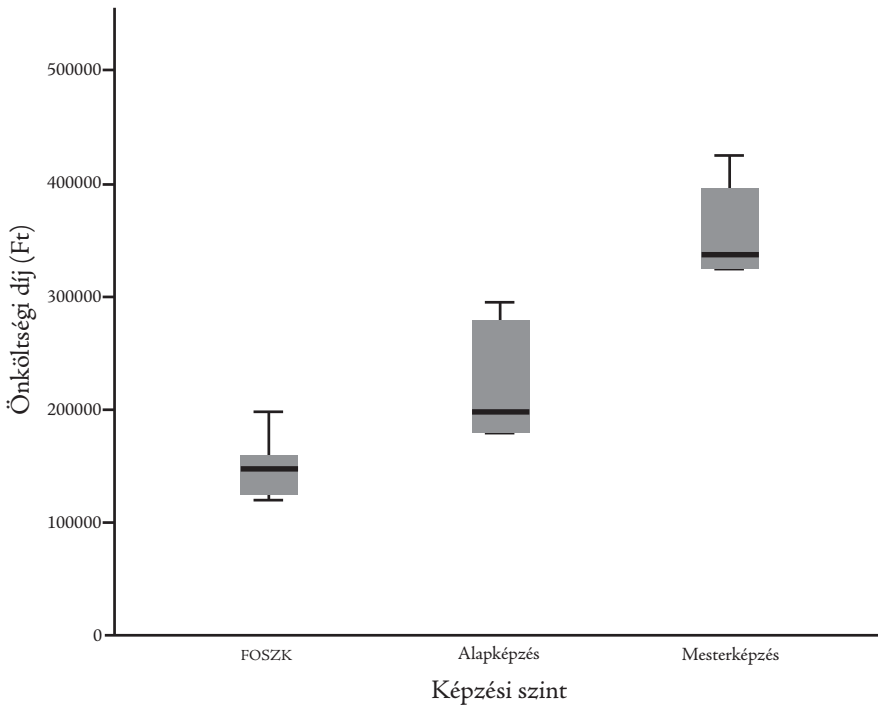
A gazdaságinformatikus képzések önköltségi díjai képzési szintenként átlagosan emelkednek. Legalacsonyabb díjak a felsőoktatási szakképzésen, míg a legmagasabb díjak a mesterképzésben mutatkoznak. A díjak leíró statisztikai adatait az alábbi táblázat mutatja (4. táblázat).

4. táblázat A gazdaságinformatikus nappali képzések díjainak leíró statisztikai adatai képzési szintek szerint (Ft)

		FOSZK	Alap-képzés	Mester-képzés
N		8	16	6
Számítási átlag		147 625	217 688	357 500
Medián		147 500	197 500	337 500
Módusz		120 000	180 000	325 000
Szórás		25 768	46 411	42 866
Terjedelem		78 000	115 000	100 000
Minimum		120 000	180 000	325 000
Maximum		198 000	295 000	425 000
Percentilisek	25	122 500	180 000	325 000
	50	147 500	197 500	337 500
	75	159 500	279 000	402 500

Forrás saját szerkesztés SPSS programmal Felvi [2014a] alapján

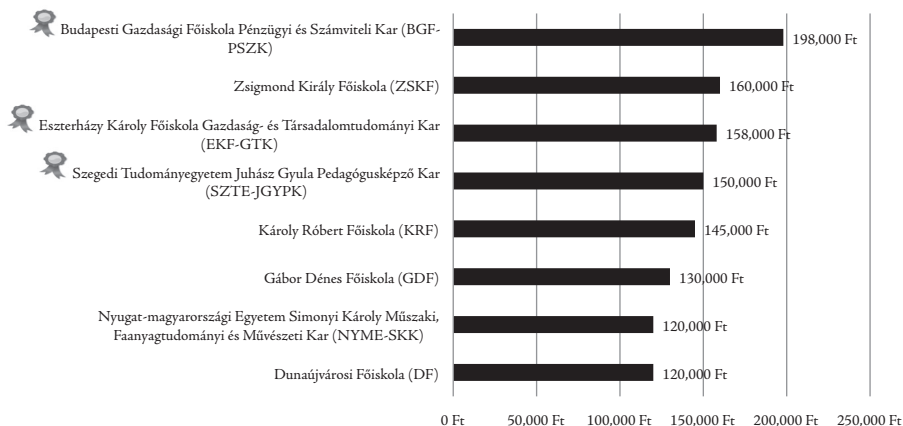
3. ábra A gazdaságinformatikus nappali képzések díjaiból készített doboz diagramok képzési szintek szerint (Ft)



Forrás saját szerkesztés SPSS programmal Felvi [2014a] alapján

A 2014-re hirdetett gazdaságinformatikus nappali képzések önköltségi díjai a három képzési szinten belül (FOSZK, alap, mester) intézményenként is nagy eltérést mutatnak. A felsőoktatási szakképzésen nyolc intézmény (2 egyetem és 6 főiskola) hirdetett gazdaságinformatikus képzést. A legalacsonyabb díjat (120 ezer Ft) a Dunaújvárosi Főiskolán, a legmagasabbat (198 ezer Ft) pedig a BGF Pénzügyi és Számviteli Karán kérnek. A különbség félvétenként 78 ezer Ft, mely a teljes képzésre vonatkoztatva 312 ezer Ft-ot jelent. A Nyugat-magyarországi Egyetem a Dunaújvárosi Főiskoláéval azonos, legalacsonyabb díjat határozta meg. A felsőoktatási kiválósági minősítéssel rendelkező intézmények általában magasabb díjakat határoztak meg. (4. ábra)

4. ábra A gazdaságinformatikus felsőoktatási szakképzések önköltségi díjai/félév (4 féléves, nappali)



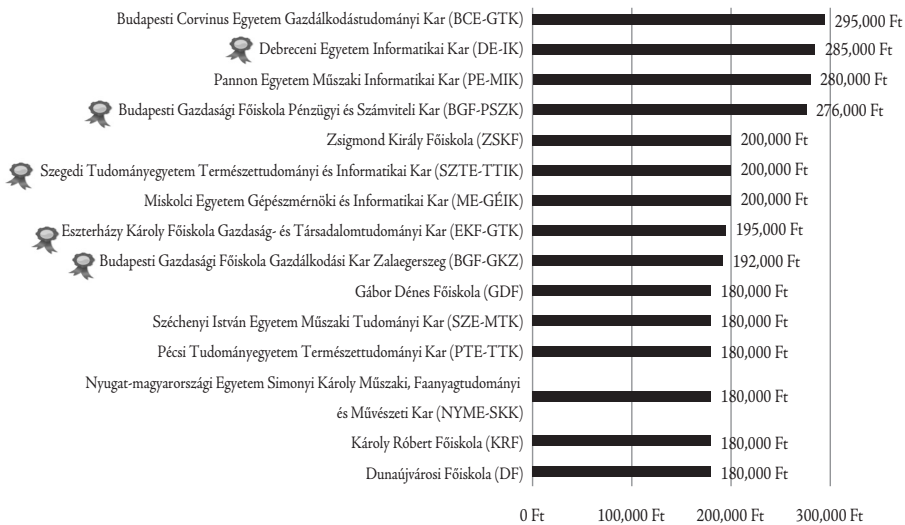
A jelzés az intézmény minősítésére vonatkozik, amelyről egy későbbi fejezetben esik szó.

Forrás saját szerkesztés Felvi [2014a] alapján

Az alapképzésen 14 felsőoktatási intézmény (8 egyetem és 5 főiskola – a BGF 2 karon is) hirdetett gazdaságinformatikus képzést. Ezen a képzési szinten láthatóan lényegesen több intézmény képviselteti magát a FOSZK, illetve a mesterképzéshez képest. Az alapképzés önköltségi díjai nagy eltéréseket mutatnak. Míg a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Karán 295 ezer Ft-ot, addig öt másik intézményben 180 ezer Ft-ot kell fizetni a szakon félévente. Ez a teljes képzésre vetítve 805 ezer Ft különbséget jelent. A főiskolák közül a BGF Pénzügyi és Számviteli Karán a legmagasabb az önköltségi díj (276 ezer Ft), míg a legalacsonyabb a Károly Róbert Főiskolán és a Dunaújvárosi Főiskolán (180 ezer Ft). A teljes képzési időre vetítve 672 ezer Ft-os különbséget jelent. A képzési díjak intézményenkénti különbsége regionális tényezőkre is visszavezethető, mint például a BGF budapesti és zalaegerszegi karán a díjak különbsége. (A BGF PSZK-n 84 ezer Ft-tal több félévente az önköltség díja.) Az önköltségi díjak a magasabb presztízsű, minősített intézményekben általában magasabbak, mint például a Debreceni Egyetemen, amely kiemelt és kutatóegyetem egyben. A Budapesti Gazdasági Főiskola PSZK díjának meghatározásában is szerepet játszhatott az a tény, hogy magas szintű értékeket közvetít, hiszen alkalmazott tudományok főiskolája minősítéssel rendelkezik. (5. ábra)

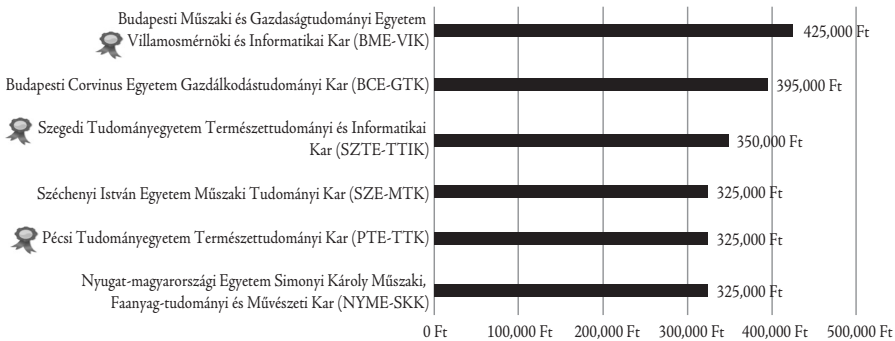
A mesterképzésen 6 egyetem hirdetett gazdaságinformatikus nappali képzést, ezek közül 5 műszaki vagy informatikai, egy pedig gazdaságtudományi karon. Három egyetem kutató egyetem minősítéssel rendelkezik. Valamennyi önköltségi díj 300 ezer Ft feletti, a legmagasabb díjat a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (425 ezer Ft), míg a legalacsonyabb díjat (325 ezer Ft-ot) a Nyugat-magyarországi Egyetem határozta meg. A különbség félévenként 100 ezer Ft, mely a teljes képzési időre vonatkoztatva 400 ezer Ft-ot jelent. (6. ábra)

5. ábra A gazdaságinformatikus alapképzések önköltségi díjai/félév (7 féléves, nappali)



Forrás saját szerkesztés Felvi [2014a] alapján

6. ábra A gazdaságinformatikus mesterképzések önköltségi díjai/félév (4 féléves, nappali)



Forrás saját szerkesztés Felvi [2014a] alapján

A gazdasági és informatikus végzettségűek elhelyezkedési lehetőségei

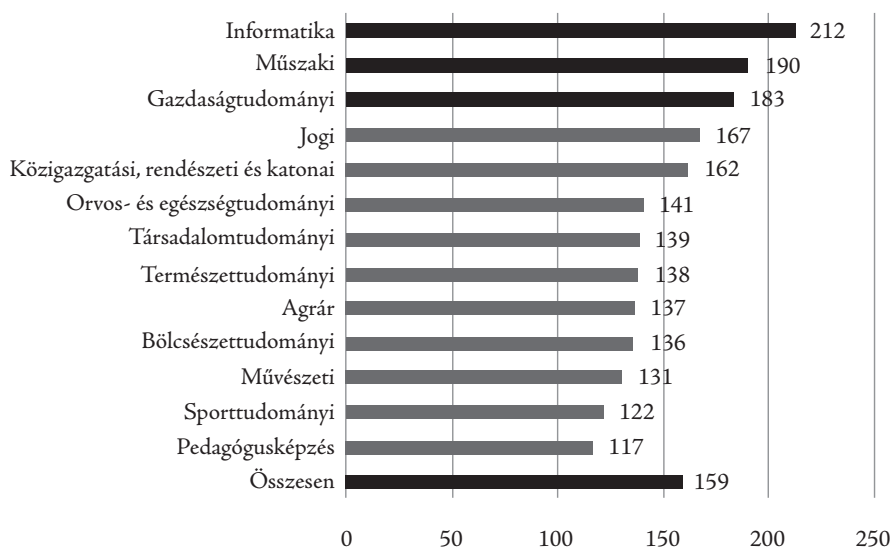
Educatio Nonprofit Kft. által készített, Frissdiplomások 2012 című tanulmány alapján az informatikai és a gazdaságtudományi területen szerzett diplomával lehet a legtöbbet keresni. A tanulmány 32 felsőoktatási intézményben 2007-ben, 2009-ben, illetve 2011-ben abszolutóriumot szerzett, csaknem 25 ezer frissdiplomás által közölt munkaerő-piaci tapasztalatokból összegyűjtött adatokból készült. A gazdaságtudományi területen a szakmai gyakorlat helye a legnagyobb arányban foglalkoztatja tovább a végzetteket. Az álláskereső

frissdiplomások átlagosan 32,5 esetben kezdeményeznek kapcsolatfelvételt a munkáltatókkal (például önéletrajz küldése, telefonon érdeklődés vagy hirdetésekre jelentkezés). Ebből mindössze 5,2 kapcsolatfelvétel sikeres, azaz a munkáltató reagál. A gazdaságtudományi területen a végzettek kapcsolatfelvételi kezdeményezése a legmagasabbak (42,4) közé tartozik, és a realizált kapcsolatok száma a legmagasabb (6,8). Az informatika területen végzettek kezdeményezése átlagosan 21,8, a realizált 5,7. Az adatokból arra következtethetünk, hogy az informatikai végzettségűek elhelyezkedése gyorsaságban vetekszik az orvosi- és egészségtudományi területen végzettekével. A frissdiplomások számára átlagosan 3,9 hónap telik el a végzés és az első munkába állás ideje között. Az informatikai képzési területen végzettek átlagosan 3,4 hónapot, míg a gazdaságtudományi területen 4 hónap alatt találhatnak munkát. A frissdiplomások átlagkeresete eléri a 159 ezer Ft-ot, amely 18 ezer Ft-tal meghaladja a magyarországi átlagkeresetet. A felmérésben megkérdezettek közül az informatikai képzési területen végzettek 212 ezer, a műszaki területen diplomázók 190 ezer, a gazdaságtudományi diplomával rendelkezők pedig 183 ezer forintos átlagkeresetről számoltak be. (7. ábra) [FELVI, 2013]

7. ábra Frissdiplomás havi nettó átlagjövedelmek képzési terület szerint

(Magyarországon foglalkoztatottak körében, N=15009)

Önbevalláson alapuló összegek, havi nettó ezer Ft



Forrás FELVI [2013]

Összefoglalás

A tanulmány célkitűzése bemutatni egy olyan versenyképes képzést, a gazdaságinformatikus képzést, amely a hazai gazdasági fellendülés szempontjából is jelentősnek mondható. Ez adódik egyrészt abból, hogy a gazdasági életnek ma már nincs olyan területe, amelyben nincs szükség gazdasági és/vagy informatikai tudású szakemberekre. A téma tanulmányozása elsősorban a felvételi adatokon keresztül igyekszik áttekintést nyújtani ennek a szak-

nak a különböző szintű képzések, illetve az önköltséges és államilag támogatott képzések megoszlásáról. Feltérképezi a szak intézményenkénti eloszlását FOSZK, alap és mesterképzési szinten. Az intézményenként és képzési szintenként egyazon képzés díja igen eltérő a hazai felsőoktatásban, amelyet a közel azonos tantervek nem igazán indokolnak. Viszont megállapítható, hogy a díjak mértéke kapcsolatban van az intézmény rangjával, azaz a minősítéssel rendelkező intézmények általában magasabb önköltségi díjat határoznak meg, mint a minősítéssel nem rendelkező intézmények. A képzési díjak meghatározása intézményi hatáskörbe tartozik, bár a legmagasabban kiszabható díjat az állami intézmények esetében a Kormány limitálja. A hazai felsőoktatás versenyképességének egyik legegyszerűbb mutatója az, hogy az adott intézmény adott szakán végzett szakember milyen gyorsan és mekkora kezdő fizetéssel tud elhelyezkedni, munkába állni. A gazdaságtudományi és informatikai területen végzett frissdiplomások havi nettó átlagjövedelme és elhelyezkedésük gyorsasága azt igazolja, hogy a gazdaságinformatikus egy versenyképes szak a felsőoktatásban. A gazdaságinformatikus képzés közvetlen munkaerő-piaci igényeket szolgál, így a területen végzettek száma pozitívan hathat a foglalkoztatottsági adatokra és tágabb értelemben az ország gazdasági versenyképességére.

IRODALOM

- AUTOPRO [2013]: Egyértelmű siker a duális képzés, <http://www.autopro.hu/oktatas/Egyertelmu-siker-a-dualis-kepzes/6906/> (2014. március 7.)
- BCE [2014]: Gazdaságinformatika Doktori Iskola, <http://uni-corvinus.hu/index.php?id=19196> (2014. február 10.)
- BGF IFT [2012]: Budapesti Gazdasági Főiskola Intézményfejlesztési Terve, http://www.bgf.hu/documents/SZABALYOZO_DOKUMENTUMOK/05szervezeti_es_mukodesi_rend/SZMR_MELLEKLET (2014. január 10.)
- DÁVID JÁNOS ET AL. [2008]: Úton a gyakorlat-orientált felsőoktatás felé? „Fehér Könyv a magyar gyakorlat-orientált felsőoktatás helyzetéről (a felsőfokú szakképesítések nélkül)” című kutatáshoz http://www.3kconsens.hu/files/Tanulmany_SZFK_13_2008.pdf?PHPSESSID...%E2%80%8E (2014. március 10.)
- EDULINE [2013A]: Itt a lista: ezek az egyetemek és főiskolák kaptak kutató és kiemelt címet, http://eduline.hu/felsooktatasi/2013/2/8/Itt_a_lista_ezek_az_egyetemek_es_foiskolak_32WXJZ (2014. január 7.)
- EDULINE [2013B]: Újabb két egyetemet minősített kiemelt intézménnyé a kormány, <http://eduline.hu/felsooktatasi/2013/9/5/>
- Ujabb_ket_egyetemet_minositett_kiemelt_inte_P7LUSD (2014. január 7.)
- FELVI [2010]: Kihirdették az elit és kiváló egyetem címet, http://www.felvi.hu/hallgatoknak/hirek/hirek/kihirdettek_az_elit_egyetemi_cimet (2014. január 7.)
- FELVI [2013]: Melyik diploma ér a legtöbbet?, http://www.felvi.hu/diploman_tul/tervezz_karriert/palyakovetes_es_alumni/palyakovetes_infok/melyik_diploma_er_a_legtobbet (2014. március 9.)
- FELVI [2014A]: Minden, ami felsőoktatás, http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek (2014. január 5.)
- FELVI [2014B]: Elmúlt évek statisztikái http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25#, http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=26# (2014. január 5.)
- MAGYAR KÖZLÖNY [2013]: 24/2013. (II. 5.) Korm. rendelet A nemzeti felsőoktatási kiválóságról 2013/19 (február 5.) 1536.old, <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=300&pageindex=kereses&ev=2013&szo=24%2F2013.+%28II.+5.%29+Korm.+rendelet&B1=Keres%E9s> (2014. január 11.)

NEFMI [2009]: Megalakult a Kutatóegyetemmé Minősítő Bizottság, <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kutatoegyetem/megalakult> (2013. december 10.)

NEFMI [2011]: Képzési és kimeneti követelmények, Az alapképzési szakok képzési és kimeneti követelményei, <http://www.nefmi.gov.hu/kkk> (2013. december 15.)

NEMZETI REFORM PROGRAM [2013]: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2013_](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2013_hungary_hu.pdf)

[hungary_hu.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2013_hungary_hu.pdf) (29. oldal) (2014. január 7.)

NIH [2012]: Kutatóegyetemek, <http://www.nih.gov.hu/hazai-innovacios-szervezetek/kutatoegyetemek> (2014. január 7.)

PINK EDIT ÉVA [2012]: A duális rendszerű felsőfokú képzés képzésben rejlő lehetőségek, Szaktudósító, A szak- és felnőttképzés aktuális hírei, euGenius, 2012, február, pp 1-2. <http://www.eugenius.hu/mintak/1202-dual.pdf>

BALOGH ERZSÉBET

Felsőoktatási szociális képzések a képzési és kimeneti követelmények tükrében

Tőkeelméletek oktatáskutatói megközelítésből

A tőkeelméletek előfutárai a klasszikus és neoklasszikus közgazdászok. Már Adam Smith nagy figyelmet szentel az oktatás szerepének a gazdasági-társadalmi fejlődésében (Varga, 1998). Friedrich List szerint az oktatás érdekében nemzedékeken keresztül le kell bizonyos előnyökről mondani, de ezért cserébe azok később többszörösen, hatványozottan megtérülnek (Polónyi, 2011). Smith szerint a tanulatlan és a szakképzett munka bére közötti különbség azon alapszik, hogy a tanulás révén elnyert munkában megtérül a tanulásra fordított összes költség és ezen felül még profitra is szert lehet tenni (Smith, 1992). List úgy gondolta, hogy a nemzet jövőbeni termelő erejének fejlesztését szolgálja az, amit elhasznál a jövő nemzedékének oktatására, nevelésére (List, 1940). A neoklasszikus közgazdászok képviselői mindannyian egyetértettek abban, hogy az emberi tényező a gazdaság növekedés jelentős eleme. Polónyi (2011) az irányzat képviselőiként többek között P.H. Douglas amerikai közgazdászt, Ch. W. Cobb matematikust és Eduard F. Denisont nevesíti.

Az emberi tőke elméleti fogalmának megalkotásához az vezetett, hogy az ember önálló tényezőként is jelentős szerepet játszik a gazdasági növekedésben, amely más termelési tényezővel nem magyarázható (Schultz, 1983.) Schultz az oktatást bizonyos mértékig fogyasztásnak tekinti, hiszen azt mondja, hogy amikor tanulunk az erre irányuló szükségleteinket elégítjük ki (Lengyel és Szántó, 1998). Gary S. Becker szerint az oktatás olyan beruházás, amely gazdasági haszna a jövőbeni elért jövedelmek alapján határozható meg (Becker, 1964). S. Rosen Shultz és Becker elméleteit gondolta tovább. Azt mondta, hogy az emberi tőke egy olyan tőke, amely az emberek képességeiből és produktív ismereteiből áll (Rosen, 1998).

A társadalmi tőke fogalmának megalkotása alapvetően Coleman és Bourdieu nevéhez köthető. Bourdieu (2004) a társadalmi tőkét a társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakadó tőkének tekinti, amely a kapcsolatok olyan tartós hálójához kötő erőforrások együttese, melyek a kölcsönös ismertségen és elismertségen alapulnak. Coleman (1994) véleménye szerint az egyéneket egymáshoz fűző kapcsolatokban rejlik a társadalmi tőke és nem az egyéneken.

Míg Coleman a társadalmi tőkét egyénhez tartozónak, tekinti, addig Bourdieu csoport-hoz tartozás által létezőként definiálja azt. Bourdieu véleménye szerint beruházási folyamat eredménye, Coleman azt mondja, hogy a társadalmi tőke csak ritkán beruházás eredménye. Pusztai (2008) további különbségekre is rávilágít.

A hazai felsőoktatási kutatás területén kiemelkednek Pusztai Gabriella (Pusztai és Verdes 2002, Pusztai 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011) társadalmi tőke vizsgálatait. Az *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón c. könyvében* (2004) mutatott rá arra, hogy milyen erőforrássá válhat az iskolaközösség a tanulók fejlődésének szempontjából. A *Társadalmi tőke és iskola c. művében* (2009) a kapcsolati tőke hosszú távú hatását vizsgálta a tanulmányi előmenetel és a tanulók életstratégiája szempontjából. „*A láthatatlan kéztől a baráti kezéig c. kötetben* pedig (2011) az igen heterogénné vált felsőoktatás keretein belül vizsgálja a társadalmi tőke kérdéskörét. Elemzéseit kifejezetten az oktatáspolitikai és felsőoktatási pedagógia számára fogalmazta meg.

Kutatásunk

A Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán többek között szociális és ifjúsági szociális munka felsőoktatási szakképzés ifjúságsegítő és szociális munka szakirányon, a szociális munka alapképzési szakon, az egészségügyi szociális munka és a szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szakon valósulnak meg a képzések. Ez utóbbival, a Kar szociális képzései felsőoktatási történelmet írt, az által, hogy sikeresen akkreditáltatta Magyarország első, nemzetközi közös képzését (joint degree). A képzés kilenc európai egyetem együttműködésével került megvalósításra.¹

Schultz és Rosen elméletéből kiindulva, egyrészt, amikor hasznos szakképzettségre tudásra és ismeretre teszünk szert, tőkét alkotunk, célunk mindazon képességek megszerzése, amelyekkel jövőbeli szükséglet-kielégítésünk válik lehetővé (Schultz 1983., Lengyel és Szántó 1998). Másrészt, ha az emberi tőkét olyan tőkének tekintjük, amely a képességek-ből is produktív ismeretekből áll (Rosen, 1998) lehetőségünk nyílik arra, hogy megvizsgáljuk ezeket a szociális képességekre vonatkozó képzési és kimeneti követelmények (15/2006 (IV.3.) OM rendelet és a 39/2012 (XI. 12.) EMMI rendelet) oldaláról. Előfeltevéseink szerint:

1. A szociális képzésekben szintenként szabályozottak a követelmények.
2. A legelső szinten a képzési és kimeneteli követelmények leginkább adminisztrációs tevékenységekre irányulnak.
3. Az alapképzésen megszerezhető tudás, képesség, ismeretek a szakmaiság felé orientálódnak.
4. Mesterképzési szakon a magasabb szintnek megfelelően, a munkaerő-piacon magasabb pozíció betöltéséhez szükséges tudás, ismeret, képesség szerezhető meg.

Adatgyűjtési módszerként dokumentumelemzést választottunk. Alkalmazott módszerünk a tartalomelemzés módszere volt. A tartalomelemzés a társadalomtudományok olyan kutatási technikája, amely az adatokat szimbolikus jelenségekként próbálja megérteni (Krippendorff, 1995). A vizsgálati mintánk a képzési és kimeneti követelményeket megha-

¹ A résztvevő egyetemek: FH Campus Wien – Ausztria, Fachhochschule München – Németország, University of Ostrava – Csehország, University of Trnava – Szlovákia, Babes-Bolyai University – Románia, University of Silesia – Lengyelország, University of Poitiers – Franciaország, Lucerne University of Applied Sciences and Arts – Svájc, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar.

tározó két rendelet. Elemzésünk során nem a teljes rendeletek szövege került be a vizsgálatba, csak azok mellékleteiben található, a megszerezhető tudásra, ismeretekre és képességekre vonatkozó adatok. Az elemzési egységeink következőek voltak:

1. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
 - a) 2. melléklet III. Társadalomtudományi képzési terület 3. Szociális munka alapképzési szak.
 - b) 3. melléklet VI. Orvos – és egészség tudományi képzési terület 1. Egészségügyi szociális munka mesterképzési szak.
 - c) 3/A melléklet Magyar és külföldi felsőoktatási intézmények közös képzése 1. Szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szak.
2. 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről
 - a) 2. melléklet III. Társadalomtudomány képzési terület 2. Szociális munka felsőoktatási szakképzés. Szakképzettség: felsőfokú szociális munkás asszisztens és felsőfokú ifjúságsegítő asszisztens.

Az adatok elemzését úgy tettük lehetővé, hogy tematikai egységeket határoztunk meg, amely során értelmezésünk tartalmát egy sajátos szerkezeti definíciónak feleltettük meg (Krippendorff, 1995). Ezek lettek azok az elemzési egységeink, azok az egyedi elemek, amelyekről leíró vagy magyarázó kijelentéseket tehettünk (Babbie, 2003). Az általunk meghatározott kódolási – elemzési – egységek (Krippendorff, 1995., Babbie, 2003) a következők:

1. Szakmai. Ebbe az egységbe azok az ismeretek, tudások és képességeket kerültek be, amelyek szorosan a szakmai munkához kapcsolódnak.
2. Társadalomtudományi. Ezt a kategóriát kissé szélesebb társadalomtudományi területekre értelmeztük. Ide soroltuk az interdiszciplináris, multidiszciplináris ismereteket (szociológia, jog, pedagógia, gazdaság, informatika²).
3. Tervezési, szervezési. Kifejezetten azon tudások, ismeretek és készségek kerültek ebbe az elemzési egységbe, amelyek projektek, programok, tervek tervezésére, lebonyolítására közösségi aktivitás serkentésére irányulnak.
4. Adminisztrációs, dokumentációs. Ez alatt mindazon tevékenységeket értettünk, amelyek kifejezetten adminisztrációs, dokumentációs ismeretekre, feladatokra irányulnak.
5. Vezetői menedzsment. Irányítói, fejlesztési, vezetői funkciók ellátásához szükséges tudásokat, ismereteket kapcsolunk ehhez az egységhez.

Vizsgálatunk eredményeit ábrákon keresztül mutatjuk be, a képzési szintek egymásra épültségét követve (felsőoktatási szakképzés, alapképzés, mesterképzés).

A felsőoktatási szakképzésben a képzési és kimeneti követelmények szakképzettségek szerint külön vannak meghatározva, ezért mi is külön ábrázoljuk a felsőoktatási szakképzés szociális munkás asszisztens és felsőoktatási szakképzés ifjúságsegítő asszisztens szakokra vonatkozó eredményeinket. Elsőként a (1. ábra) szociális munkás asszisztens felsőoktatási szakképzés vizsgálati eredményét láthatjuk.

² Az informatikát azért láttuk praktikusnak ebbe a kategóriába sorolni, mert egyrészt ez a fajta informatikai tudás a felhasználói szinten jelenik meg. Másrészt, olyan alacsony volt az előfordulása, hogy pazarlásnak tartottuk azt külön egységbe rendezni.

1. ábra A felsőoktatási szakképzés szociális munkás asszisztens szakon megszerezhető tudás, ismeret, képesség (db)



A vizsgált szakon egyenlő arányban szerepelnek a szakmai, a társadalomtudományi valamint az adminisztrációs, dokumentációs ismeretek, tudások, készségek. Alacsony számban (1db) van tervezési, szervezési egységbe bekerült adat és egyáltalán nem volt adat a vezetői, menedzsment kategóriában.

Ettől kissé eltérő eredményt kaptunk a másik szakirányon (2. ábra), amelynek egyébként a képzési és kimeneti követelményei részletesebben kerültek kidolgozásra, szabályozásra, ezért is vannak kissé magasabb számban az előforduló adatok.

2. ábra A felsőoktatási ifjúságsegítő asszisztens szakon megszerezhető tudás, ismeret, képesség (db)



A vizsgált szakon legnagyobb számban a szakmai tudás, ismeret, készségek vannak jelen. Éppen ennek a fele a társadalomtudományi egységbe került adatok. Kisebb mértékben vannak jelen a tervezési, szervezési, valamint az adminisztrációs, dokumentációs egységbe sorolt ismeretek. Ezen a szakirányon sem volt adat a vezetői, menedzsment kategóriában.

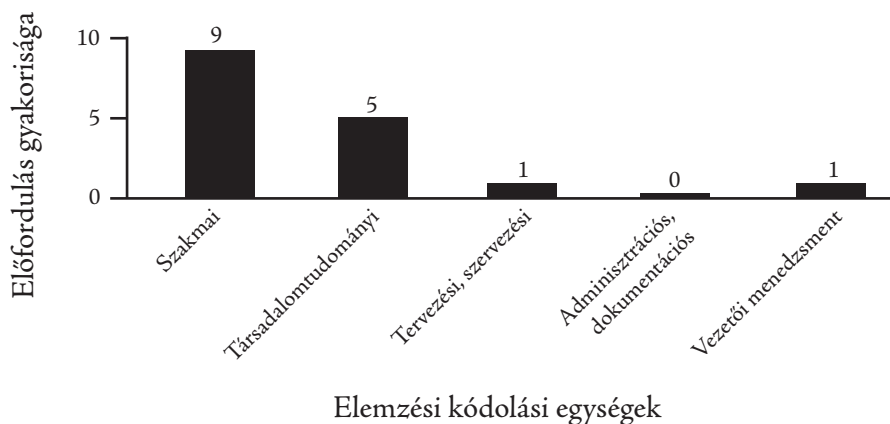
A következő, 3. ábrán jól láthatjuk, hogy az alapképzési szakon szinte alig van különbség a szakmai és a társadalomtudományi ismeretek, tudások között, ezek fordulnak elő a legmagasabb gyakorisággal a követelményekben. A szakmai ismeretek közé hét adat került, a társadalomtudományi kategóriába hat. A tervezési, szervezési valamint a vezetői, menedzsment ismeretek, tudások, készségek nem jeleníthetők meg az általunk vizsgált mintában. Egy esetben találtunk kifejezetten adminisztrációs, dokumentációs ismeretekre, feladatokra irányuló adatot.

3. ábra A szociális munka alapszakon megszerezhető tudás, ismeret, képesség (db)



A mesterképzési szakok esetén először az egészségügyi szociális munka mesterképzési szak vizsgálati eredményét mutatjuk be (4. ábra).

4. ábra Az egészségügyi szociális munka mesterképzési szakon megszerezhető tudás, ismeret, képesség (db)



Ezen a mesterképzési szakon továbbra is vezető helyen szerepel a szakmai tudás, ismeret, képesség. A második helyen itt is a társadalomtudományi ismeretek jelennek meg. Ebben a képzésben már jelen vannak tervezési, szervezési, vezetői, menedzsment képességek, ismeretek. Az adminisztrációra, dokumentációra irányuló adatok nem fordulnak el.

Az előzőekhez képest eltérő adatokat mutat a másik mesterképzési szakon kapott eredményünk (5. ábra).

5. ábra A szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szakon megszerezhető tudás, ismeret, képesség (db)

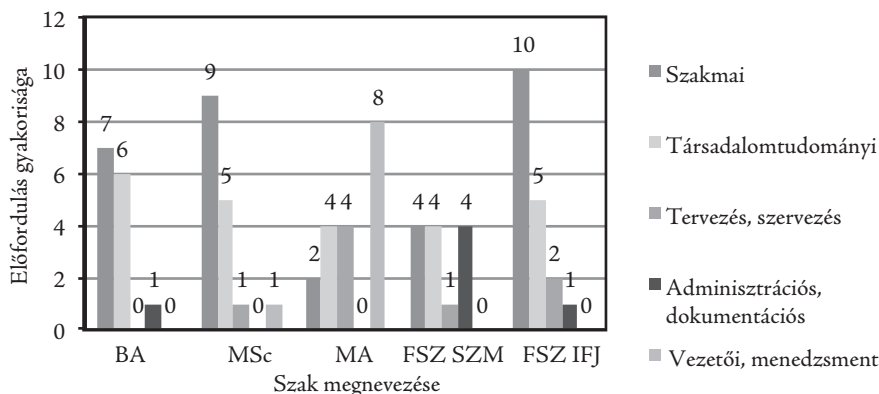


A képzésben a legelőkelőbb helyre a vezetői, menedzsment ismeretek, képességek kerültek, éppen dupla darab adat került ebbe az egységbe, mint a társadalomtudományi és a tervezési, szervezési kategóriába. Ezen a szakon sem jelennek meg az adminisztrációra, dokumentációra irányuló adatok.

Az utolsó, 6. ábrán összesítettük vizsgálatunk eredményeit. A különböző szintű szakokat rövidítettük, a könnyebb áttekinthetőség érdekében. A BA a szociális munka alapképzési -, az MSc az egészségügyi szociális munka mesterképzési -, az MA a szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési -, az FSZSZ a felsőoktatási szakképzés szociális munkás asszisztens -, és a FSZIFJ rövidítés a felsőoktatási szakképzés ifjúságsegítő asszisztens - szakot jelöli.

Az ábrából kitűnik, hogy az alapszakon, az egészségügyi szociális munka mesterszakon és az ifjúságsegítő asszisztens szakon, első helyen a szakmai ismeretek, tudás, képességek szerepelnek. Ezen képzések kimeneti és képzési követelményeit vizsgálva arra következtethetünk, hogy itt helyeződik a legnagyobb hangsúly a szakmai munkára. Körülbelül hasonló hangsúllyal jelennek meg a társadalomtudományi egységbe került adatok, szinte minden esetben ez került a második helyre. Kivétel ez alól a szociális munkás asszisztens szak, mert ennél a képzésnél egyforma hangsúllyal jelennek meg a szakmai, a társadalomtudományi és a szervezési, tervezési tudás, ismeretek, készségek. A vezetői, menedzsment kategóriában csak a két mesterszak képzésénél találtunk adatokat. Ezek is kiemelkedően magasak a szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szakon. Ennek titka a nemzetköziségben rejtezik. A képzési és kimeneti követelményeket a nemzetközi standardoknak megfelelően alakították ki.

6. ábra A Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán a vizsgált képzéseken megszerezhető tudás, ismeret, képesség (db)



Előfeltevésink csak részben helytállónak. 1. A képzési és kimeneti követelmények minden esetben a képzési szinteknek megfelelően, elkülönülten kerültek szabályozásra. Azzal az eltéréssel, hogy a meglévő szabályozásban nem egy képzési területhez tartozóként jelennek meg. A felsőoktatási szakképzések és az alapképzés a társadalomtudományi képzési területen belül, az egészségügyi szociális munka az orvos – és egészségtudományi képzési területen belül a szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szak pedig a magyar és külföldi felsőoktatási intézmények közös képzési területén belül került szabályozásra. 2. A felsőoktatási szakképzés területén a két képzési területen eltérő eredményeket kaptunk. A szociális munkás asszisztens szakon egyenlő arányban jelentek meg a szakmai, a társadalomtudományi, valamint a dokumentációs, adminisztrációs ismeretek, tudás és képesség. Az ifjúságsegítő asszisztens szakon kimagaslik a szakmai irányultság, ezt követik a társadalomtudományi ismeretek és csak negyedik helyen vannak a dokumentációs, adminisztrációs ismeretek. 3. Az alapképzési szakon valóban a szakmai tudás, ismeret, képesség kapta a legnagyobb hangsúlyt, de a társadalomtudományi ismeretek pontszáma alig alacsonyabb ettől. 4. A két mesterképzési szakon is eltérőek az eredményeink. Míg a szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szakon toronymagasan vezet a vezetői, menedzsment ismeret, tudás, képesség, és kevésbé hangsúlyosan jelennek meg a szakmai ismeretek, addig az egészségügyi mesterképzési szakon éppen fordított a helyzet. Itt kimagaslanak a szakmai ismeretek és alig jelennek meg a vezetői, menedzsment ismeret, tudás, képesség.

IRODALOM

BABBIE, EARL (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó
 Fordította: Kende Gábor és Szaitz Mariann
 BECKER, GARY STANLEY (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* New York: National Bureau of Economic Research; distributed by Columbia University Press

BOURDIEU, P. (2004). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In.: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Válogatott tanulmányok. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó 122–137.

COLEMAN, J. S. (1998). Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In.: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) (2008) *Tőkefajták*:

A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája Budapest: Aula 11-44.

KRIPPENDORF, KLAUS (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó

LENGYEL GYÖRGY ÉS SZÁNTÓ ZOLTÁN (SZERK.) (2008) *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* Budapest: Aula

LIST FRIGYES (1940) *A politikai gazdaságtan nemzeti rendszere*. Budapest: Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása. Fordította: Horn József

POLÓNYI ISTVÁN (2011). Az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiái. *Educatio* 1., 77-88 http://epa.oszk.hu/01500/01551/00055/pdf/educatio_EPA01551_2011-01-ran6.pdf

PUSZTAI GABRIELLA (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.

PUSZTAI GABRIELLA (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 14., 3., 2005. 534-553. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00033/pdf/875.pdf>

PUSZTAI GABRIELLA (2006). Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In.: Juhasz Erika (szerk.) *Régió és oktatás. A „Regiónális egyetem” kutatás záró konferenciájának tanulmánykötete* Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete http://cherd.unideb.hu/dok/kiadvany/regio_es_oktatasII_web.pdf

PUSZTAI GABRIELLA (2008). *Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban*. OTKA K48820 szakmai beszámoló http://real.mtak.hu/2274/1/48820_ZJ1.pdf

PUSZTAI GABRIELLA (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum Kiadó

PUSZTAI GABRIELLA (2010). *Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra*. Akadémiai Doktori értekezés http://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf

PUSZTAI GABRIELLA (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó <http://mek.oszk.hu/12100/12194/12194.pdf>

PUSZTAI GABRIELLA ÉS VERDES EMESE (2002). A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire, *Szociológiai szemle* 1. 12., 89-106.

ROSEN, SHERWIN (1998) Emberi tőke. In.: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* Budapest: Aula 71-100.

SCHULTZ, TH., W. (1983). *Beruházások az emberi tőkébe* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Fordította: Tényi György.

SMITH ADAM (1992). *A nemzetek gazdasága – a gazdaság természetének és okainak vizsgálata* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Fordította: Bilek Rudolf

VARGA JÚLIA (1998). *Oktatás – gazdaságtan* Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről

SZEMLE

EGYETEMI RANGSOROK BŰVÖLETÉBEN ÉS SZORÍTÁSÁBAN

A Sanghaji Jiao Tong Egyetem 2003-ban közzétett első globális rangsora, az *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) robbanásszerű hatást gyakorolt az egyetemi szféra teljesítményének értékelésére. Vitatható objektivitásuk és nehezen átlátható pontszámítási módszereik ellenére a nemzetközi rangsorok az utóbbi évtizedben megállíthatatlanul terjednek, a médiafigyelem középpontjába kerültek, és fontos értékmérővé váltak a globális egyetemi piacon. Hatásukra fokozódó külső és belső nyomás nehezedik az egyetemekre, mivel a szakma és a közvélemény egyaránt elvárja, hogy a látványos listákon, illetve táblázatokban való megjelenéssel bizonyítsák, sőt évről-évre javítsák eredményeiket.

Miközben a globális toplisták potenciális várományosai jelentős energiákat fektetnek a pozíciójukat és piaci versenyhelyzetüket meghatározó mutatók javításába, a rangsorok hitelessége és információértéke nehezen bizonyítható. Ráadásul az egyetemek többsége nem is szerepel a globális rangsorokban, sőt esélyük sincs a felkerülésre, vagy csak rendkívüli erőfeszítések árán, főként, ha hátrányuk az ország kedvezőtlen gazdasági helyzetéből adódóan az intézmény alulfinanszírozottságból fakad.

A nehezen átlátható rendszerben való eligazodás fontosságának felismerése hívta életre a 2011-ben, majd 2013-ban megjelent összehasonlító tanulmányokat (*Global University Rankings and their Impact*, valamint *Global University Rankings and their Impact, Report II*) a globális egyetemi rangsorokról és azok hatásáról. A szemléletében koherensen egymásra épülő két elemző jelentéssel az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) segítséget kívánt

nyújtani a felhasználóknak a legnépszerűbb rangsorok módszertanának és hatásának értelmezéséhez. Kiindulópontként a szerző, Andrejs Rauhvargers, az európai szinten is releváns tizenhárom nemzetközi rangsor alapján keresett választ az egyetemeket leginkább érdeklő kérdésekre: mit ígérnek, és ehhez képest mit mérnek a rangsorok valójában; az egyes indikátorok és a végeredmény pontszámai milyen módszerrel kerülnek kiszámításra; mit jelentenek az eredmények; milyen trendekre, változásokra kell a jövőben számítani.

A 2011-es tanulmány négy kategóriában tárgyalja a rangsorokat, megkülönbözteti a kutatásra fókuszáló, a multidimenziós, a webmetrikus, valamint a tanulási eredményeken alapuló benchmarking módszerrel készülöket. Elemzi az adatok forrását, az indikátorok kiszámításának módszerét, a módszertani változásokat, a megjelenés formáit és csatornáit. Az ismertetés többek között kiterjed a kínai *Shanghai Academic Ranking* (ARWU), az amerikai *Times Higher Education World University Rankings* (THE), az orosz *Reitor Global University Ranking*, a holland *Leiden Ranking*, a német *Centre for Higher Education Ranking* (CHE), a spanyol *Webmetrics Ranking* globális rangsorokra, de figyelmet kapnak az európai intézmények sajátosságait előtérbe helyező rendszerek is, mint az *EU University-Based Research Assessment* (AUBR) vagy a U-MAP projekt is. A 2013-as tanulmány az eltelt idő alatti fejlemények tükrében mélyíti és szélesíti a vizsgálat fókuszát, újabb rangsorok és projektek keretében megjelenő törekvések (pl. Quacquarelli-Symonds Rankings, AHELO, EUMIDA) elemzésével bővítve a palettát, egyben letisztultabb képet adva a rangsoroknak az egyetemekre és az oktatáspolitikára egészére gyakorolt hatásáról.

Az elvárásoknak való megfelelés, de főként a presztízsértékű helyezés megtartása az elit egyetemeket is komoly kihívások elé állítja. Ahány rangsor, annyiféle kritérium és számítási metódus szerint kell kiemelkedő teljesítményt felmutatniuk – az oktatói kar minősége, tudományos eredményesség, hallgatói minőség és elégedettség, diplomaszerzési arány, diploma utáni elhelyezkedés, intézményi infrastruktúra, finanszírozás, hogy csak néhányat említsünk a több tucat eltérő megoszlásban és arányban beszámításra kerülő speciális mutató közül. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy mennyire alkalmas egy rangsor az egyébként is nehezen definiálható minőség mérésére. Mivel a tetszőlegesen megválasztott indikátorok sajátos célok és szempontok által motivált súlyozása teret enged a szubjektív értékítéletnek, a rangsorok megbízhatósága tekintetében megalapozott kételyek merülnek fel az egyetemi működés összetettségét és differenciáltságát ismerők körében.

A jelentésekből kitűnik, hogy a rangsorokkal kapcsolatban a szakmai viták számos fenntartást fogalmaznak meg. Az egyetemi szféra szereplői kritikával illetik azt a sajátos szemléletet, amely magasabbra értékeli a természettudományi és orvostudományi kutatásokat, mint a társadalomtudományi vagy a bölcsészettudományi kutatói kiválóságot, lépéshátrányba hozva az érintett tudományterületek művelőit. További problémát jelent, hogy a rangsorok a kutatóegyetemeket preferálják, elsősorban a legrangosabb indexált folyóiratokban közölt angol nyelvű publikációkat jegyzik, és impaktfaktorokban mérik a tudományos teljesítményt ott is, ahol ez kevésbé jellemző (pl. a társadalomtudományok vagy a mérnöki tudományok területén). Az utóbbi évek fejleménye, hogy a kutatói kiválóság helyett a kutatási „termelékenység” és az impaktfaktor került előtérbe. Ezt tükrözi az a gyakorlat, amely az egyetemi oktatói kar kutatási teljesítményét a leggyakrabban idézett folyóiratok felső tíz százalékában megjelenő publikációk száma alapján veszi figyelembe.

Az elemzés rámutat arra, hogy a kutatás tudimenzionálása mellett jellemzően háttérbe szorul az oktatói munka színvonalát meghatározó

szempontrendszer. Feltehetően azért is, mert e téren különösen nehéz objektív mutatókat találni, csak az oktatás minőségével közvetett kapcsolatban lévő indikátorokra lehet támaszkodni, melyek azonban nem alkalmasak a tanítás/tanulás sajátos jellemzőinek megragadására. Így fordulhat elő, hogy az oktatás minőségét például a Nobel-díjasok számával (ARWU) vagy az oktatók/hallgatók arányával mérik (THE-QS). A német CHE az egyik kivétel, amely számos indikátort alkalmaz a tanítás és tanulás minőségének meghatározására, bár ezek sem matematikai pontosságúak, így szubjektivitásuk torzíthatja az eredményeket. Az a tény azonban, hogy a szempontok többségét (pl. a tanítás/tanulás általános helyzete, hozzáférhetősége, tanórák száma, kurzusok, tanulmányi szervezetek, tanítás minősége, e-learning lehetőségek, a laboratóriumok és könyvtárak állapota és elérhetősége, a munkakerő-piaci igényekre való felkészítés) a hallgatók saját tapasztalataikra reflektálva értékeli, emeli e rangsor hitelességét az egyetemet választók körében. Az internet növekvő szerepére építve új irányt képvisel a saját domainnel rendelkező egyetemek hivatalos weboldalaiinak méretére és „láthatóságára” fókuszáló webmetrikus értékelés. Itt a méretet a weboldalon található lapok száma határozza meg, súlyozva a „gazdag fájlok” (pdf, ppt, doc, ps) számát, a láthatóságot pedig a belső linkek száma alapján mérik.

A rangsorokkal szemben érvényesíthető egy-ségesebb és átláthatóbb követelményrendszer kialakítására tett törekvés jegyében 2006-ban dolgozták ki a Berlieni Elveket. A dokumentum a rangsorokkal szembeni elvárásokat a világos célmeghatározás, a releváns és érvényes indikátorok megválasztása, a módszertan átláthatósága, az indikátorok súlyozása, az adatgyűjtés és -feldolgozás, valamint az eredmények prezentálása szempontjából határozta meg. Bár a rangsorok többsége még nem tesz eleget ezeknek az elvárásoknak, a 2013-as tanulmány pozitív fejleményként értékeli, hogy pl. az ARWU már deklarál-tan felvállalja a Berlieni Elvek betartását.

További lehetőségek rejlenek egy szakértő csoport, az *International Ranking Expert Group*

által 2010-ben kidolgozott auditálási módszerek alkalmazásának elterjesztésében. A minőségbiztosításhoz hasonlóan önértékelésre és független szakértők helyszíni látogatására épülő értékelés eredményeit és tapasztalatait jelentésben foglalják össze, irányt mutatva a módszerek javítására, valamint a jó gyakorlatok elterjesztésére.

Az egységesebb európai szemlélet érvényesülésének reményében mindkét írás részletesen foglalkozik az EU által támogatott ún. U-Map projekttel, melynek célja egy olyan eszköz kidolgozása volt, amely alkalmas a különböző küldetéssel és profillal rendelkező európai egyetemek jellemzőinek bemutatására. A közös gyakorlat kialakításának nehézségeit mutatja, hogy a soknemzetiségű partnerség tagjai különböző módon és mértékben tesznek eleget a projekt fenntartható eredmények iránti elvárásainak, így a várt ártűrő siker, úgy tűnik, elmaradt.

Az elemzés nyilvánosan hozzáférhető adatokra épül, ezzel is ráirányítva a figyelmet az egyes rangsorok átláthatóságának problémáira, amely nem csak a módszertanok megértése, de az egyetemek működése szempontjából is kulcskérdés. Az előnyök mellett érvelve a rangsorok készítői az átlátható egyetemi kultúra elterjesztésére és a minőség javulására gyakorolt hatást emelik ki. A tanulmány ugyanakkor rávilágít arra az anomáliára, hogy a rangsorban való előrejutás gyakran nem a minőség javulásának, hanem az adatokkal való manipulációnak köszönhető, és az a módszertan, amely erre lehetőséget biztosít, maga is nélkülözi az átláthatóságot.

Ami a rangsorok tökéletesítésére irányuló törekvéseket illeti, azok sok esetben technikai jellegűek, miközben az igazi probléma a mögöttes koncepcióban rejlik, például továbbra sincs elmozdulás a tudományterületek egyenrangú figyelembevétele tekintetében. A készítők ugyan előszeretettel hangsúlyozzák, hogy céljuk a hallgatói választások elősegítése, erre kevés kivétellel a rangsorok nem alkalmasak, mert nem megfelelő indikátorokra épülnek, módszereik felületesek, és hiányzik az eredmények értelmezését segítő magyarázat. A rangsorok többsége végeredményeket tesz közzé, ezzel szemben új

irányt képviselnek az indikátorok sokféleségében rejlő előnyökre építő ún. multi-ranking rendszerek (pl. CHE Ranking), melyek sajátossága, hogy a végső pontszám helyett az egyes indikátorokhoz vagy indikátorcsoportokhoz tartozó értékeket egy többdimenziós mátrixban helyezik el.

Szükséges fejlesztési irányként hangsúlyozza a jelentés a demokratikusabb szemlélet érvényesülését a rangsorok készítésében, hogy a munkájukat „normálisan” végző egyetemek is esélyt kapjanak a nemzetközi megjelenésre és megmértetetésre. Javítaná az esélyeket az is, ha a beszámításra kerülő publikációk nyelvét az angol mellett kiterjesztenék más nyelvekre is. Mindez jelentősen bővítené a rangsorok hatókörét, hiszen jelenleg a világ kb. 17500 egyetemének csak 1–3%-a érintett, a többit a rangsorok egyszerűen figyelmen kívül hagyják.

A legtöbb globális rangsor az egyetemek eredményei alapján az országok teljesítményéről is listát készít – a Top 100, Top 100-200, illetve az ezt követő kategóriákba sorolt intézmények száma alapján. Pozitív fejleménynek tekinthető a lakosságarányos mutatók képzésének megjelenése, ami lehetővé tette, hogy a hagyományos listavezető országok (USA, Egyesült Királyság, Németország és Franciaország) mellett új országok is megjelenjenek az élen (Svájc, Svédország, Finnország és Dánia).

A tanulmány fontos üzenete, hogy a nemzetközi egyetemi rangsorokat lehet kritizálni, lehet nem szeretni, de nem hagyhatók figyelmen kívül. A tendencia arra utal, hogy a jövőben még inkább számolni kell a rangsorok oktatáspolitikát, szervezeti struktúrát alakító és átalakító hatásával, így egyre sürgetőbbé válik a rangsorok mögöttes mozgatóinak és működésének megértése, ami hozzásegítheti az egyetemeket, hogy ne passzív elszenvetői legyenek a rangsoroknak tulajdonított presztízsértékből származó, prognosztizálható fejleményeknek. A közvélemény, de minden fenntartása ellenére valójában maga az egyetemi szféra is kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a rangsoroknak, a jobb szereplés jegyében születnek oktatáspolitikai koncepciók,

melyek meghatározzák a fejlesztési források elosztását, a struktúra-átalakítás többnyire felülről vezérelt kényszere pedig az intézmények napi működését és jövőképét alapvetően befolyásolja.

A döntéshozók felelőssége, hogy az egyetemi rangsorokat saját értékükön és helyükön kezeljék, vegyék figyelembe az egyetemek küldetésének és működésének komplexitását és differenciáltságát. Ne essenek abba a hibába, hogy a globális rangsorokat a gólokban, percekben vagy méterekben kifejezhető sporteredményekhez hasonló listának tekintik, és döntéseiket kizárólag azok adataira alapozzák, mert ezzel csak kontraproduktív hatást érnek el. Sokkal inkább szem előtt kell tartani, hogy a nemzetközi megmérettetés lehetőség arra, hogy javuljon a hazai oktatói és kutatói munka minősége és az intézmények versenyképessége.

(Andrejs Rauhvargers: *Global University Rankings and Their Impact*. Brussels, EUA, 2011. 79 p. – Andrejs Rauhvargers: *Global University Rankings and Their Impact: Report II*. Brussels, EUA, 2013. 86 p.)

Dobos Ágota

„ÖTPERCES ESSZÉK” A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSÉRŐL

Philip Altbach *The International Imperative in Higher Education* című 2013-as kötetében a szerző korábbi esszéi jelentek meg, melyek összefoglalóan a felsőoktatás nemzetköziesedésének különböző aspektusaival foglalkoznak a globalizáció hatásaitól kezdve a mobilitáson át az agyelszívás, korrupció problémáig, külön figyelmet szentelve az ázsiai felsőoktatásnak. Altbach professzor kiemelkedő karrierje a nemzetközi felsőoktatásban olyan perspektívát ad a kötetben található esszéknek, mely a komparatív felsőoktatási kutatások számára biztos kiindulópontot jelenthetnek.

Philip Altbach a Boston College professzora, a Center for International Higher Education igazga-

tója. Munkássága során több ország (többek között az Egyesült Államok, Franciaország, India, Malajzia, Szingapúr és Kína) felsőoktatásába is betekintést nyert, akár mint tanácsadó, akár mint kutató vagy vendégelőadó. Több nemzetközi szakmai folyóirat szerkesztőjeként is működött (*Review of Higher Education, Comparative Education Review, Educational Policy*). Kutatási területe a kutatóegyetemek, fejlődő országok és a tudományos szakma. 2013-ban a Boston College szimpóziumot rendezett szakmai karrierjének elismeréseként *At the Forefront of International Higher Education* címmel.

Jelen kötetben 12 fejezetet keresztül összesen 40 (ebből 13 társszerzővel készített) esszé található, melyek korábban, 2006 és 2013 között jelentek meg az *International Higher Education* folyóiratban (37 db) vagy a *Global Briefs for Higher Education Leaders* (3 db) kiadványaiban. A legtöbb írás 2012-ben jelent meg (11 db), 5-5 db 2008-ban és 2013-ban, 3-3 pedig a 2006-os, 2007-es, 2009-es és 2010-es évekből származik. Az egyes fejezetek 2–6 esszét tartalmaznak, öt fejezet kettőt, két fejezet három, három fejezet négyet, a legtöbb esszé (6-6 db) a globális problémákról és az Indiáról szóló fejezetben található.

A bevezető értelmezési keretet biztosít a kötetben szereplő tanulmányokhoz, kifejtve a felsőoktatásra ható változások két legfontosabb motorját: a tömegesedést és a globális tudásgazdaságot. Az első fejezet a globalizációt és annak hatásait járja körül. Az egyik esszében Altbach az angol nyelv hatását mutatja be a tudományra, párhuzamba állítva korábban a latin nyelv szerepével. Az angol nyelv dominanciájának kialakulását az 1950-es évekre teszi. Látható ez napjaink trendjeiben is, hiszen az angol a leggyakrabban választott második nyelv, a legtöbb nemzetközi folyóirat angol nyelvű, a tudományos konferenciákat angol nyelven tartják. A lehetséges okok között említi az angol nyelvet használó országok gazdasági dominanciáját. A szerző kitér a folyamat negatív hatásaira is, többek között a nemzeti kutatóközösségek, a lokális és globális tér közötti feszültség keretében. A holland parlamentben felmerült, hogy a felsőoktatás nyelvét hivatalo-

san angolra változtassák, azonban ezt nem támogatták, attól tartva, hogy negatív hatással lenne a holland kultúrára, ha a holland nyelvet nem használják a tudományos diskurzusokban. A szerző felhívja a figyelmet arra a veszélyre, hogy az angolszász dominanciájú tudományos életben azok a tudományos diskurzusok kerülnek előtérbe, mely a neves folyóiratok témájába vágnak, így indirekt módon befolyásolják a megjelenő témákat. Konklúzióként Altbach megfogalmazza, hogy úgy látszik, a globalizáció trendjét követve az angol továbbra is domináns nyelv marad a tudományban, és ennek látni kell a pozitív hatásait is (pl. mobilitási programok), de ebben a közegben meg kell védeni a nemzeti kutatóközösségeket is, hiszen azokat új perspektívát, diverzitást hoznak a tudományos életbe.

A második fejezet továbbra is globális nehézségekkel foglalkozik, úgymint a korrupcióval, a hozzáférés egyenlőtlenségeivel, a piacodással. A korrupcióról mint a nemzetköziesedés gátjáról ír a szerző. A közgondolkodásban a külföldön szerzett diploma értékesebb, így megjelentek olyan privát vállalatok, amelyek kiaknázzák ezt a piaci rést, illetve például az angol és ausztrál egyetemek kifejezetten a profitszerzés céljával fejlesztik a nemzetköziesedésre irányuló politikájukat. Kimutatható a korrupció egy amerikai egyetem (*Tri-Valley University*) esetében is, mely nem akkreditált intézményként tandíjat szedett külföldi hallgatóktól, nem várta el, hogy a jelentkezők órára járjanak, cserébe a munkaerőpiacra továbbította őket a hatóságok tudta nélkül. Kínában lebukott egy hálózat, mely híres angol egyetemekre való felvételi anyagok összeállítását vállalta a jelentkezők helyett, de említhetjük különböző dokumentumok hamisításának ügyeit is. Léteznek továbbá olyan „akkreditáló gyárak”, melyek sorra készítik az engedélyeket a megfelelő pénzeket fizető egyetemek számára. Az internet és a digitális technológia fejlődése adta lehetőségek felhasználásának tárháza is szinte végtelen. Nem csoda, hogy ilyen és ehhez hasonló események történnek, hiszen a nemzetközi felsőoktatás egy multimilliárd dolláros üzlet jelenleg. A szerző felhívja a figyelmet a veszélyre, hogy a

hosszasan épített bizalmi rendszer és kölcsönös megértés kerülhet veszélybe ezáltal. Megoldási javaslatként az akkreditáció és a minőségbiztosítás megerősítését javasolja a megfelelő érintettek szoros együttműködésével. A helyzet megoldásában az első lépés magának a problémának a felismerése lenne, ami nem egyszerű, hiszen – az anyagi érdekeltségek miatt is – egyelőre nem egységes a tudományos szféra álláspontja.

A harmadik fejezet a mobilitás és az „agyelszívás” (*brain drain*) kérdésével foglalkozik. Altbach többek között felteszi azt a kérdést, hogy „agyelszívásról” vagy „agycseréről” (*brain exchange*) helyesebb-e beszélnünk. Fontos problémának számít, hogyan tudja egy adott ország visszacsbítani saját állampolgárait, miután azok külföldön végzettséget szereztek. Kevés ország törekszik erre annyira aktívan, mint például Kína vagy India. Az egyik legnagyobb kihívást a külföldi bérszint biztosítása jelenti, erre különböző speciális programokat dolgoztak ki, ám ezek nem sikeresek a szerző állítása alapján. Az egyik ilyen program Kínában a *111 Project*, melynek célja, hogy 1000 kiváló kutatót hívjon haza a világ 100 legjobb egyeteméről, hogy otthon 100 világszínvonalú kutatóközpontot hozzanak létre. Jelenleg kicsit több mint 300 főt sikerült hazacsbítani, azonban a programnak voltak nem várt következményei is. Általában nem azok a kutatók tértek haza, akiket vártak, hanem azok, akik megragadtak valamilyen középszintű pozícióban egy-egy külföldi egyetemen, és arra számítottak, hogy hazatérve újra felívelhet a karrierjük. A legkiválóbb kutatók ritkábban éltek a program lehetőségeivel. Részmegállapodásokat kötöttek, melyek keretében a kutatók beleegyeztek, hogy feltüntetik affiliációként valamelyik kínai egyetemet, időközönként órát is adnak és együttműködnek kutatásokban. A szerző alapján ezidáig ez tűnik a legéletképesebb szakpolitikai modellnek. Javasolta szerint a legjobb, amit lehet tenni az ügy érdekében, ha az anyaország vagy az anyaintézmény megpróbál kapcsolatot kiépíteni és fenntartani külföldre távozott kiváló kutatóival.

A negyedik fejezet a tudományos szakmával foglalkozik, elsősorban a fizetések és javadalma-

zás témakörében. Az ötödik fejezet az egyetemi rangsorokat helyezi előtérbe, kitérve azok túldimenzionálásának veszélyére, illetve nemzetközi példákon keresztül bemutatja Hong Kong és Szlovénia esetét. A hatodik fejezet a franchise rendszerével foglalkozik, elemezve a külföldi campusok (branch campuses) létjogosultságát. A 24. esszében a felsőoktatás mcdonaldizációjáról ír a szerző. Kiemeli, hogy az Egyesült Királyság által elfogadott diplomát szerzők 20 százaléka nem az Egyesült Királyságban, hanem valamelyik egyetem branch campusán tanul (2008-ban több mint 400 franchise megállapodása volt az Egyesült Királyság felsőoktatásának). Ebben a rendszerben az angol intézmény biztosítja a curriculumot, a tananyagokat, a minőségbiztosítást és a jogot, hogy angol diplomát adjon ki a külföldi leányintézmény. Ebben az értelemben hasonlítja Altbach a felsőoktatást a McDonald's gyorséttermi lánchoz, azzal a különbséggel, hogy míg a vendéglátóiparban a fogadó oldalról nagy befektetés szükséges egy ilyen kezdeményezés indításához, úgy a felsőoktatásban ehhez lényegében elegendő egy megfelelő épület bérlése. Ebben rejlik a veszélye is a rendszernek, hiszen a felek könnyen és gyorsan ki tudnak lépni az együttműködésből. További hátránya a rendszernek, hogy fő funkciója a profitszerzés. Ez önmagában még nem lenne probléma, azonban a minőséggel kapcsolatosan több kérdés is felmerül az ilyen megállapodásoknál. (Külföldön például gyakran hiányzik az anyaintézményben megszokott kritikai gondolkodás és interaktív tanulási stílus.) A szerző kérdésként teszi fel, hogy miért nem fordult még a felsőoktatás a szállodaiparban megszokott gyakorlat felé, azaz célozza meg a piac legfelsőbb szegmensét.

A hetedik fejezet a tudományos szabadsággal foglalkozik, míg a nyolcadik, kilencedik és tizedik fejezet kifejezetten az ázsiai gyakorlatra tér ki, külön fejezetet szentelve Kínának és Indiának. A Kínával és Indiával foglalkozó fejezetek bemutatása túlmutatna jelen recenzió keretein, azonban Altbach azon kérdésért érdemes felidézni, lehet-e vajon a jelen századot az ázsiai felsőoktatás századának tekinteni? Az ázsiai egyetemek gyakoribb

megjelenése az egyetemi rangsorokban ugyanis elindított egy diskurzust az ázsiai felsőoktatás fejlődéséről és a nyugati egyetemek hanyatlásáról. Altbach leszögezi, hogy a tudományos kiválóság, kutatás és hírnév nem tekinthető zéró összegű játékszának, tehát ha a világ egyik részén javulnak az eredmények, az nem azt jelenti, hogy a másik végén csökkennek. A szerző felhívja a figyelmet az ázsiai intézmények között a magánintézmények kiemelkedő arányára, melyek keresletorientáltak, de általában alacsonyabb színvonalon működnek – ennek ellenére összességében elmondható, hogy Ázsia minőségi felsőoktatási szektorral rendelkezik. A fejlődés mögött leginkább a rendkívül magas pénzügyi ráfordítások említhetők, azonban a szerző szerint ez hamarosan elérhet egyfajta üvegfalfont, hiszen hiányzik az a társadalmi és szervezeti kultúra, mely valóban világszínvonalúvá tehet egy felsőoktatást (szabad kutatás és verseny, együttműködési kultúra, mobilitás). Az erős hierarchikus rendszer és az ázsiai országokban komoly problémát jelentő korrupció is gátolhatja a folyamatot.

A kötetben szereplő, illetve az itt bemutatott írások hasznosak lehetnek a felsőoktatáskutatók számára, hiszen a nemzetköziesedés sokszínű világát több oldalról is megközelítik. Az oktatáspolitikai számára pedig akkor szolgálhat a könyv értékes tanulságokkal, ha értő szemek képesek meglátni az egyes nemzetközi példákban a magyar vonatkozásokat.

(Philip G. Altbach: *The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam, Sense Publisher, 2013. 194 p.)

Horváth László

PRIMUS INTER PARES – VILÁGSZÍNIVONALÚ EGYETEMEK A TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOMBAN

A holland Sense Publishers Kiadó gondozásában, három kínai kutató szerkesztésében (Nian Cai Liu, Qi Wang és Ying Cheng, akik mind-

hárman a kínai Shanghai Jiao Tong Egyetem oktatói) megjelent *Paths to a World-Class University: Lessons from Practices and Experiences* című tanulmánykötet a *Global Perspectives on Higher Education* sorozat egy darabja. (A sorozatszerkesztő, Philip G. Altbach neve ismerősen csenghet az *Educatio* olvasóinak fülében, jelen számunkban két recenzió is foglalkozik egy-egy kötetével.) A sorozat célja olyan elemzések, összehasonlító tanulmányok megjelentetése, melyek fókuszában korunk megváltozott felsőoktatási igényei állnak, kezdve a tömeges hozzáféréstől, az új technológiai vívmányok által gyakorolt hatáson át a felsőoktatási intézmények és az állam viszonyának megváltozásáig, minden, az említettekhez kapcsolódó társadalmi-gazdasági problémával együtt.

Jelen kötet célja komplex: először is definiálni kívánja a „világszínvonalú” egyetem kritériumait. Továbbá a könyv két nagy részre tagolódik, melynek egyik felében olyan tanulmányokat sorakoztat fel, melyek az ilyen egyetemeknek a társadalomra, a társadalmi rendszerekre gyakorolt hatását vizsgálják nemzeti kereteken belül, a másik felében pedig gyakorlati útmutatót ad kezünkbe: olyan egyetemek szerzői írják le úgynevezett „jó gyakorlataikat”, akik részt vettek egy-egy intézmény „világszínvonalú” egyetemmé válásában, vagy legalábbis megfigyelték annak folyamatát. A kötetben szereplő 15 tanulmány a 2009-es, Shanghaiban tartott *The Third International Conference on World-Class Universities* című konferencia előadásainak írásos változatai.

Ahhoz, hogy tudjuk, melyek a világ vezető felsőoktatási intézményei, fel kell állítani egy nemzetközi mércét. De miért is fontos a világ egyetemeit egymással „versenyeztetni”, mi értelme van az egyetemek rangsorolásának? Egyáltalán, mit takar egy egyetemi rangsor *világszinten*? Miért kell kijelölni a világ legjobb egyetemeit? A válaszadáshoz egészen 1998/99-ig kell visszamennünk, amikor is a Világbank által megjelentetett, a világ fejlődéséről szóló jelentés (*World Development Report: Knowledge for Development*), amely egy 1978 óta évente kiadott, gazdasági szempontú elemzéseket tartalmazó sorozat része, egy olyan

elemzési keretet dolgozott ki, mely a fejlődés négy alappilléreát állította fel. Ezek a következők: megfelelő szintű gazdasági és intézményi rendszer, erős emberierőforrás-bázis, dinamikus információs struktúra, valamint hatékony nemzeti fejlesztési rendszer. A kötet szerkesztői szerint mindegyik rendszer alapja a megfelelő (felső) oktatási intézmények biztosítása. Így a könyv aporopója a legkiválóbbak képzése – a világgazdaság fejlődésének szolgálatában. Mindebben központi szerepet kapnak a világ legjobb tudósai, kutatóit, szakértőit foglalkoztató egyetemek.

Továbbra is fennmarad azonban a definíciós probléma: mely kritériumok alapján lehet (ha lehet egyáltalán) rangsorolni a felsőoktatási intézményeket? A könyv frappáns megállapítása ezzel kapcsolatban a sorozatszerkesztő Altbach szavait idézi: „mindenki ugyanazt akarja, de senki nem tudja pontosan, mit is, és azt sem, hogyan lehetne elérni” (IX. o.). Egy egyetem önmagát nem deklarálhatja a világ legjobbjaként, ehhez a nemzetközi világ visszajelzése szükséges. A Harvard, a Yale, Oxford vagy Cambridge világszinten is híresek, a legjobb egyetemek közé soroljuk őket *tradicionálisan*, s nem pedig szigorú mérőszámok alapján. A ma talán legismertebb rangsorokat a Times Higher Education, valamint a Shanghai Jiao Tong Egyetem állítja fel. E rangsorok definíciója szerint a „világ legjobb egyeteme” címre olyan felsőoktatási intézmény pályázhat, amely a munkaerőpiac magas elvárásainak eleget tesz, valamint a tudományos világ meghatározó kutatásait végző szakembereket foglalkoztatja, olyan tudósokat, akik a legszínvonalasabb tudományos folyóiratokban publikálnak. Azok az (elit)intézmények, melyeknek a „tudomány és technológia” a fő profiljuk, és képesek olyan technikai innovációkat bevezetni, melyek licenc- és piacképesek. Összességében tehát a világ legjobb egyetemeinek szerepe a szerkesztők szerint az, hogy úttörők legyenek a tudományos kutatások terén, képesek legyenek hozzájárulni a humán erőforrások egyre kiterjedtebb kiaknázásán keresztül a valódi tudásalapú társadalom és gazdaság kialakulásához. Általánosságban megállapítható, hogy három fő vonásuk van: (1)

kiemelkedő számú tehetséges oktató és hallgató; (2) ingergazdag tanulási környezetet biztosító anyagi háttér; valamint (3) megfelelő politikai környezet, amely ösztönzőleg hat a tudományos fejlődésre (stratégiai gondolkodás erősítése, magas fokú flexibilitás, innovációkra való nyitottság stb.).

Talán a legfontosabb egy világszínvonalú egyetem számára azonban az a politikai-társadalmi kontextus, melyben megjelenni kíván. A szerkesztők a kötet elején emiatt deklarálják, hogy nem minden országnak van szüksége világszínvonalú egyetemre létrehozására. Ezek ugyanis jelentős anyagi ráfordítást, valamint egy olyan gazdasági-társadalmi közeget feltételeznek, mely képes kiemelkedő tudósokat fogadni, s további perspektívákat nyújtani számukra.

A könyv első része (*A világszínvonalú egyetemek szerepe nemzeti keretek között*) a nemzetközileg is kiemelkedő szintű egyetemek szerepét vizsgálja a nemzeti oktatási és kutatói rendszerekben. Az itt szereplő tanulmányok célja a különböző oktatáspolitikák társadalmi-gazdasági, illetve nemzeti és globális kontextusban való értelmezése.

Simon Marginson egyik legfontosabb megállapítása, hogy a felsőoktatási intézmények, a nemzeti oktatáspolitikák önmagukban is képesek hatást gyakorolni a globális folyamatokra, vezető szereppel bírnak ugyanis a tudásban, a kommunikációban és a mobilitásban. A világ vezető kutatóintézetei és egyetemei a leginkább kozmopoliták az egész világon: kapcsolati hálójuk a világ minden pontjára kiterjed. Marginson három szintjét különbözteti meg a kutatóegyetemeknek: globális, nemzeti és lokális. Vezetői interjúkon keresztül mutatja be, hogy a világszínvonalú egyetemek milyen szerepet játszanak saját országukban. Szerinte a világ döntéshozói-nak pontosan ezt a kozmopolitát, szellemileg nyitott, fejlődésre, állandó tanulásra kész attitűdöt kell elsajátítaniuk, és akkor saját kapcsolati hálójuk erősíteni fogják országaik pozícióit is.

Az első, inkább teoretikus felvetéseket néhány, sokkal gyakorlatibb jellegű megközelítésű írás követi. A kötetben következő tanulmány

főleg az ausztrál helyzettel foglalkozik, az ország elitegyetemeinek hatását vizsgálja a felsőoktatási és kutatói rendszer egészére. A szerző szerint az országoknak az a fő célja, hogy a világgazdasági versenyben helyt álljanak, ennek eléréséhez gyakran több ország közös (elit)koncentrációjára törekednek. E mögött az a felismerés áll, hogy a nemzeti szintű gazdaság felemeléséhez nemzetközi ismeretekre és kapcsolati hálóra van szükség. Így a harc a közpénzekért folyik a kutatóegyetemek között, azzal a látszólagos tendenciával, hogy olyan intézményeket támogassanak, melyek egyszerre bírnak magas társadalmi presztízzsel, ugyanakkor a piaci elvárásoknak is megfelelnék. A cél tehát az anyagi és emberi erőforrások koncentrációja a kutatóegyetemen.

A harmadik és negyedik fejezet is hasonló problémával foglalkozik: a tanulmányok fókuszában az a feszültség áll, mely a mindenkor nemzeti kormányzat és a kutató- vagy elitegyetemek között az erőforrásokért folytatott harc miatt feszül. A harmadik fejezet a japán, a negyedik a román helyzetet írja le. Míg Japánban a kormány központilag jelölte ki azokat az egyetemeket, amelyek a források nagyját kapták („Global 30”), addig Romániának egyáltalán nincsen elitegyeteme, sőt kérdéses, hogy egyáltalán szüksége van-e világszínvonalú egyetemre.

Az ötödik tanulmány az elit vagy kutatóegyetem jelentőségét kívánja körülírni a harmadik világ számára egy esettanulmányon keresztül, mely a Kolumbiai Nemzeti Egyetem egyik oktatójának tollából származik. Különösen érdekes kérdés egy olyan világban elit oktatási intézményről beszélni a szerző szerint, ahol az erőszak, a gazdasági visszaesések és a társadalmi konfliktusok mindennaposak, s a politikai élet középpontjában állnak. Ennek ellenére a kolumbiai egyetem célul tűzte ki a fejlődést, melynek középpontjában az intézmény nemzetközivé tétele áll (így nemzetközi szinten való publikálás, kutatások, az egyetemi szakok színvonalának emelése stb.).

Az első rész utolsó tanulmánya az európai rangsorolásokkal, az egyetemek közötti versenyre foglalkozik. A dolgozat célja felvázolni egy többdimenziós mércét, mely alapján az egye-

temeket globális szinten lehetne rangsorolni. Továbbá célja feltárni az intézményi fejlődést az európai egyetemek közötti együttműködés és versengés mintázatainak tükrében.

A kötet második nagy része kifejezetten gyakorlati intenciójú: egy csokorba gyűjti sok egyetem úgynevezett jó gyakorlatait, és arra keresi a választ, hogyan vált belőlük elitegyetem. A tanulmányok nemcsak a jóléti társadalom intézményeiről szólnak, hanem a fejlődő országok (Afrika) elitegyetemek építésére vonatkozó kísérleteiről is. Az első tanulmány az Egyesült Államok egyetemeiről szól. Az alapos, sok szempontra kiterjedő dolgozat az egyetemek menedzselését mutatja be az elmúlt 50 évben, melynek során egyszerre kellett megküzdeni az anyagi akadályokkal, valamint megfelelni a hallgatóknak a felsőoktatási intézményekkel szembeni egyre magasabb követelményeinek. Az általánosságokon túl kiemeli a Virginia Egyetemet, továbbá néhány főiskolát, arra a kérdésre válaszolva, hogyan igyekeztek ezek a kezdődő világgazdasági visszaesések a válság ellenére is kielégíteni a fennálló oktatási és kutatási igényeket.

A következő fejezet egy viszonylag fiatal, 1993-ban alapított afrikai egyetem (a kameruni University of Yaounde) esetét tárja fel. A szerző azokra a küzdelmekre fókuszál, melyek az elmúlt években jellemezték az átlagból való kiemelkedést megcélzó egyetemek életét. A szerző bevallása szerint bár sokat fejlődött az oktatás, kutatás, valamint a nemzetközi kapcsolatépítés színvonala, még nem érték el az elitegyetem státuszát, de reményét fejezi ki, hogy folytatódik az általa jónak ítélt irány, hogy egyszer valódi elit egyetemmé válhasson.

A 9. fejezet kiemeli, hogy ma három fő régióban találunk elitegyetemet: Észak-Amerika a számosságával, Ázsia a dinamikus fejlődésével tűnik ki, Európának pedig a legrégebbi a felsőoktatási tradíciója. A dolgozat egy közepes méretű, technológiára specializált felsőoktatási intézmény, a svájci École polytechnique fédérale de Lausanne világszintű szereplővé tételért folytatott küzdelmét írja le. A 10. fejezet egy korábban nem tárgyalt problémával foglalkozik. Fókuszá-

ban az a feszültség áll, mely az egyetemi bürokrácia és a kutatók, oktatók között van, amikor is egy-egy egyetemi kart az oktatás minőségének emelésére kívánják ösztönözni – további kutatások finanszírozása helyett.

A Szingapúri Egyetem a kötetben tárgyalt egyetemek között is az egyik legrangosabbnak számít. Ez az egyetem annak a folyamatnak a végén van már, amit elitegyetem-csinálásnak lehet nevezni. A dolgozat szerzői pontokban foglalmazták meg azokat a prioritásokat, melyek meghozhatják egy intézmény életében a kívánt eredményt. Ehhez az esethez hasonlít leginkább a könyv 15. fejezetében tárgyalt szaúd-arábiai King Abdulaziz Egyetem története is, mely szintén világszinten is kiemelkedő teljesítményt nyújt, ehhez a kiemelkedő státuszhoz vezető utat ismerhetjük meg a tanulmányban.

Összességében úgy gondolom, a könyvet jó szívvel ajánlhatom a magyar olvasóközönség számára is. Sok olyan szempontot tárgyalnak olyan megközelítésekkel a könyvben, melyek a magyar oktatás iránt érdeklődők számára is megfontolandók. A könyv fő érdeme, hogy végigkalauzolja az olvasót azon a feszültségen, mely a mindenkor nemzeti kormányok és egy adott felsőoktatási intézmény között húzódik, miután az intézmény úgy dönt, ki akar emelkedni nemzetközi szinten is. S nem pusztán végigkalauzol, hanem megvilágítja a problémák fő okait, sőt azok természetét is megérteti az olvasóval. Bár több fejezet határozott irányt mutat, konkrét példákon mutatja be a világszínvonalú egyetemmé válás útját és direkt lépéseket kínál, ezek másolása nem lehet megoldás. A kötet szerkesztői kezdő tanulmányukban megadják ugyanis az alaphangot: mindig az adott aktuális politikai és gazdasági (esetleg társadalmi) kontextusban szabad egy-egy esetleges lépést értelmezni, ugyanis a befogadó közeg sehol sem ugyanaz: más Szingapúrban, más Romániában, s megint más lehet Magyarországon. A kötet így mindenképpen forgatásra érdemes, érvei, gondolatmenetei továbbgondolásra ösztönöznek. S talán elindíthat egy olyan értelmiségitudós párbeszédet is, mely a magyar viszonyok között feszegetné a kérdést, hogy mit jelenthetne

számunkra a globális szereplővé válás, egyáltalán, szükségünk lenne-e rá?

(Nian Cai Liu, Qi Wang & Ying Cheng (eds): *Path to a World-Class University: Lessons from Practices and Experiences*. Rotterdam, Sense Publishers, 2011. 294 p.)

Rigó-Ditzendy Orsolya

A RANGSOR-SOKK ÉS A KUTATÓEGYETEMEK

A felsőoktatási nemzetközi rangsorok ugyanolyan politika-formáló szereppel bírnak, mint a közoktatásban a PISA. A rangsorok miatti „sokk” több európai kormány felsőoktatás-politikai érvkészletének egyik meghatározó eleme, és a napirendek formálója. A rangsorokra és az elért eredményekre (vagy eredménytelenségre) történő hivatkozás döntéshozók és érdekcsoportok egyik fontos muníciója a felsőoktatási reformok elindításában. Ezen az érvkészleten reform-napirendeket (különösen az irányítási és finanszírozási reformok ilyenek) lehet legitimálni és legfőképp az európai felsőoktatás legbefolyásosabb szereplőivel elfogadtatni, sőt, támogatásukat elnyerni (professzorok). A kormányok reformtörekvéseikben így nyernek szövetségeseket, befolyásos szereplők így lépnek fel interpretátorként, kezdeményezőként a kormányok felé. Ez a szereplő az akadémiai közösség (professzorok), amely mindenkor partner az elit-felsőoktatás megteremtésében (kutatóegyetemek). Kutatóegyetem, kiválóság, teljesítmény és minőség a kulcsszó. A rangsorok oktatáspolitikai interpretációjának megvan a saját politikuma. Az érdekeltek erőforrásokat, hatalmat és befolyást újraosztani és koncentrálni igyekeznek. Hierarchiákat erősítenek. Mindezt a piacra és a versenyre hiatkozva teszik, úgy, hogy közben nincs is igazi verseny, csak a *status quo* – korábbi berendezkedés és megszerzett pozíciók – erősítése („virtuóz körforgás” és szelekció). A tömeges felsőoktatás és a demográfiai hullámvölgy ugyanis tartósan nyomás alatt tartják az elitpozíciókat.

Az ellene való védekezés pedig régi, természetes reakció (lásd pl. Lukács Péter *Színvonal és szelekció* című művét), s jelenleg a védőháló a kutatóegyetemi státusz megszerzése látszik biztosítani.

Amikor a Philip G. Altbach és Jamil Samil által szerkesztett kötet ambiciózus címét (*The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*) és a kiadó nevét (Világbank) látja az olvasó, arra számít, hogy amolyan „old school” implementációs receptkönyvet forgat a kezében, egy amerikai „Hogyan...” típusú könyvet, amely 10 lépéses programban ismerteti a kiválóvá váláshoz vezető utat, amely programot kontextustól függetlenül bármely kormány beépítheti felsőoktatás-politikájába, bártran ajánlhatja az intézményeknek, vagy ha egy intézményvezető fellapozza, akkor kész stratégiát kap egyeteme világklasszissá fejlesztéséhez. Várakozásaink részben teljesülnek is, de a kötetben az univerzálisan intézmény- vagy felsőoktatás-politikává gyúrható tényezőlisták mellett a kontextusfüggőséget, a környezet lenyomatát és a kritikai felsőoktatás-kutatói megközelítést is megaláljuk (különösen a harmadik világ szegényebb országainak esettanulmányai révén).

A kötet a világ tájairól – elsősorban az ún. fejlődő és harmadik világból – 11 esettanulmányt szerkeszt egybe: négy kontinens kilenc országából (Kína, India, Korea, Nigéria, Chile, Malajzia, Szingapúr, Mexikó, az egyetlen európainak mondott eset Oroszországból jön). Az esettanulmányok amolyan sikersztoriként mesélik el a kutatóegyetemmé válás útját, ez alól kivételt talán csak az instabil politikai berendezkedéssel küszködő államok jelentenek (Nigéria, Chile), ahol a szerzők nem egyszerű lineáris folyamatként (stratégiai menedzsment), hanem a környezet változásának kitett – sokszor ciklusosan megújuló – és történelmileg behatárolt kezdeményezésként mutatják be az utat.

A szerzők többsége igazodik a konvergencia-tézishez, mégis emellett igyekeznek önállóan is értelmezni a „kutatóegyetem”, a „kiválóság” fogalmát. A fogalom interpretálásában a lokalitás és a kontextuskötöttség mellett döntő befolyást

gyakorol az amerikai modell mint referencia. Az esettanulmányok nem vagy csak felületesen mutatják meg, hogyan alakul a modell idegen környezetben történő implementációjának politikuma, illetve hogyan ütközik bele a modell az eltérő kulturális (tradíciók, értékrendek, normák), társadalmi és gazdasági valóságba. A megvalósítás lineáris, racionális eljárásokra szűkítése végig fenntart egyfajta hiányérzetet az olvasóban.

Arra a kérdésre, hogy létezik-e a kutatóegyetem mint önálló intézménytípus, és milyen jellemzők mentén lehet azt definiálni, Altbach ad választ (11. o.). Szerinte az esettanulmányok alapján a következők meghatározás bontakozik ki: a kutatóegyetemek olyan, a nemzetközi és a nemzeti tudományosság között hídként működő, többféle tudományos és társadalmi szereppel rendelkező komplex elitintézmények, amelyek (1) az új tudományos eredmények legnagyobb termelői; (2) a nemzeti (hozzájárul a kultúrához, technológiai és társadalmi fejlődéshez) és nemzetközi (híd a globális intellektuális és tudományos trendekhez) tudományos fejlődés motorjai; ahol (3) a hallgatók többsége vagy jelentősebb része *graduate* képzésben vesz részt; ahol (4) az ország letehetősebb hallgatói és oktatói tanulnak, oktatnak és kutatnak; amelyek (5) az alap- és alkalmazott kutatások legnagyobb termelői, de a legtöbb kutatásfinanszírozási összeg felhasználói is egyben; ahol (6) az oktatókat tudományos teljesítményeik alapján jutalmazták; ahol (7) a szervezet, a bérrendszer és az intézményi kultúra a kutatás köré épül; és ahol (8) az akadémiai értékek hierarchiájában a kutatás a legmagasabban értékelt, bár az oktatás és a konzultációs szolgáltatás is jelentős.

Ehhez Altbach hozzászói, hogy az egyedi küldetés fenntartása kedvező körülményeket és stabil (politikai) támogatottságot feltételez. A kutatóegyetemek költségvetése és az egy hallgatóra jutó képzési költség is sokkal magasabb mint a többi intézményben. Itt tehát elsősorban a költségvetést érdemes kiemelni: a kutatóegyetemek többsége állami költségvetési intézmény, s mint ilyen hatalmas erőforrásigénnyel rendelkezik, aminek kielégítéséhez kormányzatokon

átívelő elköteleződés szükséges. A politikai elköteleződés fenntartásának legitimálásában a kutatóegyetemet a gazdaság motorjaként állítják be. Az esettanulmányok világossá teszik, hogy a kutatóegyetemek élvezik a társadalom és az állam bizalmát, így céljaik teljesítéséhez nemcsak anyagi erőforrásokat, hanem jelentős intézményi autonómiát és akadémiai szabadságot is kapnak. Ezek az elemek a klasszikus brit egyetemi modellt idézik. De mégsem csak azt, mert a menedzseri hatalom is jelentős ezekben az intézményekben. Így a kutatóegyetem kötetben bemutatott eseteiből a klasszikus angol-amerikai csúcsegyetemi modellt ismerhetjük meg.

Ha a döntéshozói szem bármelyik szintjéről (intézményekről a központig) tekintünk az esetekre, akkor nehéz azt a következtetést levonnunk, hogy a kutatóegyetemi stratégiák bármely intézmény számára nyitva állnának, és ötletes intézményvezetéssel, menedzsmenttel megvalósíthatók lennének. Valójában az esettanulmányok mindegyike arról tanúskodik, hogy a világszínvonalú kutatóegyetemek receptje leszűkíthető három összetevőre: (1) kimeríthetetlen, hatalmas erőforrások csatarendbe állítása; (2) szelekció és (3) tartós (politikai) szövetségek. Ehhez járul hozzá a közös ügy és egyszerűség érzése, ami egyfajta kötőanyagként működik a világ tájairól verbuvált oktatók között. Szintén érdemes kiemelni a felsőoktatási hierarchiakon korábban megszerzett státusz és tekintély jelentőségét, mivel többnyire a tradicionális, nagy tekintélyt szerzett elitintézmények kutatóegyetemi átnevezéséről van szó. A kutatóegyetem így a kiválóság megfogalmazása a kor nyelvén. A régi intézmények mellett vannak zöldmezős beruházások is, ahol az erőforrások hihetetlen mértékét mozgósították a felállás és a működés érdekében.

A nemzetközi rangsorokból tudjuk, hogy a kutatóegyetemek döntő többsége a fejlett, nyugati világban (elsősorban angolszász környezetben) koncentrálódik. A nyugat-európai kormányok egy része a közszférát érintő megszorításokkal válaszolt a gazdasági krízisre, és ennek következményeként több helyen megnyírbálták a kutatóegyetemek költségvetését, ami versenyké-

pességük fenntartását negatívan érintheti. Ezzel szemben az ázsiai országok továbbra is elköteleződtek, ami azt jelentheti, hogy a kutatóegyetemi előny Amerika és Európa felől eltolódhat Ázsia felé.

Az erőforrások mellett külön érdemes foglalkozni a szelekcióval, ami oktatói-tudományos és hallgatói tekintetben egyaránt erős, néhol extrémításokba csap át. Mint azt a hongkongi egyetemszervezés kulcsfigurája ki is emeli: csak elsőosztályú egyetemek vonzanak elsőosztályú embereket. Így minden kutatóegyetemi stratégiában benne van a nemzetközi szinten kiemelkedő oktató-kutatók kiválasztása és odavonzása. Az intézményvezetők egyrészt a diaszpóra, másrészt hazájuk egyetemeinek vezető tudósait keresték meg. A legtöbb esettanulmányból az derül ki, hogy az intézménypolitikában számolni kell azzal, hogy a világszínvonalú tudósoknak nem elég a magas jövedelem, legalább olyan fontos számukra a kiemelkedően felszerelt munkahely (a laboratóriumoktól a könyvtárakig) és a kiszámítható életpálya. Mivel mobilisak, a kutatóegyetemi munkakörülmények megváltozásával könnyen elhagyják az intézményt és az országot.

A hallgatók összetételében ugyanúgy a szelekció és a hazai és nemzetközi krém lefőlözése érvényesül, mint az oktató tudósoknál. A kutatóegyetem meritokratikus, nem demokratikus. Rétegzett felsőoktatási rendszerekben az elitintézmények szelekciója nem hasonlítható össze a hierarchiák alján helyet foglaló intézmények „open door” politikájával. Kapuk csak az érdemesek és kiválóak előtt nyitottak. Ez természetesen egyben társadalmi szelekciót is jelent. Altbach szerint ezeket az intézményeket meg kell szabadítani a demokratikusság – az expanzió – nyomásától. Az elitformák fenntartása egyértelműen feltételezi a zártságot, legalábbis a tömegnyomás alól. Így tud hatékony és eredményes maradni küldetéséhez és céljaihoz. Olyan forrásokat kell számára biztosítani, amelyek lehetővé teszik a kis létszámú, nagy költségű oktatást és kutatást anélkül, hogy a program- és intézményfinanszírozás nyomása alatt engedniük kellene a szelekcióból. Egyedül az indiai esetben

olvashatunk arról, hogy a társadalmi szolidaritás jegyében kvóta- és egyéb adminisztratív eszközökkel segítik a tradicionálisan elnyomott kasztokból származók belépését és bentmaradását. Máshol ösztöndíjakra hivatkoznak, de sehol sem tárgyalják a hallgatói bázis társadalmi-gazdasági összetételét, sőt, többnyire kerülnek vagy teljesen figyelmen kívül hagyják ezt a témát, érzékeltetve, hogy itt az elitjelleg minden szempontból érvényesül.

A szelekció hozza létre az ún. virtuóz körforgást: a rangsorok csúcsán lévő intézmények a legjobb oktatókat vonzzák, a legjobb hallgatók a legjobb oktatókkal szeretnének tanulni, mindez megerősíti az intézményi rangsorban elfoglalt helyüket. Sőt, a legjobb ösztöndíjakat és kutatástámogatásokat is ők kapják, ami további magas teljesítményeket hoz létre, s ez további erősödéshez vezet. Beszédes, hogy ezek az intézmények a gazdasági fejlődés és a modernizáció hajtóerőiként számon tartott területeken épültek fel (mérnöki- és természettudományok). Az egyetlen hangsúlyosabb kivételt az orosz példa jelenti, amely a rendszerváltozás környékén a „szabad piac” szakmai és politikai értelmezésén, az új közgazdaságtan felépítésén és terjesztésén keresztül vált nemzetközileg is elismert kutatóegyetemmé.

Ha egy döntéshozónak el szeretnénk mondani az esettanulmányok és a kutatóegyetemeket koncentráló országok tapasztalatai alapján, hogyan kell világklasszis intézményeket szervezni, akkor az lenne az első – és mindennél fontosabb – pontunk, hogy új felsőoktatási berendezkedést kell szervezni. A régióban és Európában (de a kötet eseteiben is) ezt felülről, kormányzati politika részeként tették, ráerősítve a spontán, alulról jövő kezdeményezésekre. Ezt az új felsőoktatási berendezkedést úgy hívják, hogy rétegzett felsőoktatás. Jelenleg burkoltan vagy nyíltan Európa-szerte mindenhol ez határozza meg a felsőoktatás-politikai napirendet (Magyarországon is elemeiben már számtalan nekirugaszkodást láthattunk). Ugyanis a kutatóegyetemek nem izoláltan léteznek. Egy új rendszert és akadémiai kultúrát kell körük építeni, ami az esettanulmányokból is következtethető. Mindjárt

hozzátehetjük, hogy akadémiai kultúrát felülről, politikai-adminisztratív eszközökkel megújítani eddig egyetlen döntéshozónak sem sikerült. A második pontunk pedig: ha egy kormányzat egyértelműen döntött az elhelyek létrehozása mellett, akkor adjon blankó felhatalmazás a kutatóegyetem akadémiai közösségének. Ilyenkor valódi forráskoncentrációt hajtanak végre – akár

a konfliktusos politizálás árán is (érdeütközések az elit, a tömeges és az általános képzés szereplői között).

(Philip G. Altbach & Jamil Salmi (eds): *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington, The World Bank, 2011. 363 p.)

Szolár Éva

ÖSSZEFOGLALÓ/ABSTRACT

Versenyképesség és felsőoktatás

HRUBOS ILDIKÓ

VERSENY – ÉRTÉKELÉS – RANGSOROK

A tanulmány rámutat olyan, még kevésbé ismert jelenségekre és friss fejleményekre, amelyek az Educatio folyóirat tematikus számának egy lehetséges értelmezési keretét adhatják. A Magyar Tudományos Akadémia Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya 2014. május 14-én rendezett tudományos ülése („A felsőoktatási intézmények versenyképessége idehaza és a világban”) arra vállalkozott, hogy a címben jelzett témában egymással szorosan összefüggő, de tudományos alapossággal általában csak külön-külön vizsgált kérdéseket járjon körül, és rámutasson a kölcsönös egymásra hatásra. Egy-egy ország gazdasági versenyképessége, a felsőoktatás versenyképessége, illetve a gazdasági versenyképesség és a felsőoktatás teljesítményének kapcsolata állt a középpontban.

KULCSSZAVAK: GLOBALIZÁCIÓ, ÚJ PARADIGMA, RANGSORKÉSZÍTÉS, TISZTÁZATLAN ÉRTÉKEK, A RANGSOROK VERSENYE

BALÁZS ERVIN

TÖMEGOKTATÁS, ELITOKTATÁS ÉS MINŐSÉG

A bevezető tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya által rendezett tudományos ülés felvezető előadásának mondanivalóját foglalja össze. Kiemeli a felsőoktatási középtávú stratégia kimunkálásának igényét, építve a felsőoktatásban érdekelt minden fél aktív bevonására. Rámutat arra, hogy a felsőoktatás átalakítását csak egy átgondolt műhely tanulmány alapján érdemes végrehajtani, hiszen az nemcsak a mának, hanem a jövőnek szól. Alapvető fontosságú kérdésként kezeli az egy oktató egy intézmény elv követését, a hallgatói érdekképviselő szerepének és feladatainak átgondolását, valamint a minőségbiztosítás európai sztenderdjeinek szigorú megkövetelését.

KULCSSZAVAK: A FELSOROKTATÁS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSA, STRATÉGIAI TERV, A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS EURÓPAI SZTENDERDJEI ÉS IRÁNYELVEI, FINANSZÍROZÁS, A DIÁKSZERVEZETEK SZEREPE

BARAKONYI KÁROLY

FELSOROKTATÁSI VERSENYKÉPESSÉG ÉS STRATÉGIA

A tanulmány a Világ gazdasági Fórum versenyképességi modelljének mintáját követve kísérletet tesz a felsőoktatási versenyképesség pilléreinek felvázolására, majd a hazai versenyképesség formálásával kapcsolatos feladatokat összegzi. Ezt követően egy rendszermodellben mutatja be a versenyképesség, a felsőoktatási célok, a felsőoktatási stratégia és annak megvalósításának összefüggéseit, feladatait. A rendszerszemléletű problémakezelés,

a felsőoktatás jövőjének stratégiai szemléletű megtervezése elengedhetetlen a nemzet versenyképességének javításához is. A probléma megoldása nemcsak fontos, de sürgető is. Mulasztásunk e téren a rendszerváltás óta áll fenn.

KULCSSZAVAK: FELSOROKTATÁS, BOLOGNA-FOLYAMAT, VERSENYKÉPESSÉG, STRATÉGIA

TÖRÖK ÁDÁM, NAGY ANDREA MAGDA

A VERSENY FORMÁI, SZEREPLŐI ÉS ÉRDEKELTJEI A FELSOROKTATÁSI PIACON

A felsőoktatás tekinthető a gazdasági növekedés egyik legfontosabb tényezőjének. Ezért az egyes felsőoktatási intézmények teljesítményének értékelése és hatékonyságának mérése elengedhetetlen. A 2000-es évek elejétől egyre népszerűbbek az egyetemi/ főiskolai globális rangsorok, de kérdés, hogy ezek mennyire képesek „valós” összehasonlító értékelést adni az intézményekről. A megfelelő válaszhoz először is tisztázni kell, hogy mit is értünk felsőoktatási versenyen. A tanulmány célja a felsőoktatási piacon értelmezett szereplők közötti verseny különböző formáinak az értelmezése, a különböző érdekeltelk számbavétele, illetve a globális rangsorolásnak, mint egyféle „teljesítmény-értékelésnek” a kritikai elemzése.

KULCSSZAVAK: VERSENY, FELSOROKTATÁS, RANGLISTÁK, EGYETEMI KIVÁLÓSÁG

CHIKÁN ATTILA

A FELSOROKTATÁS SZEREPE A NEMZETI VERSENYKÉPESSÉGBEN (EGY LEHETSÉGES GONDOLKODÁSI KERET)

A cikk a nemzeti versenyképesség és a felsőoktatás kapcsolatának elemzéséhez mutat be szempontokat, globális versenyképességi és felsőoktatási felmérések adataira támaszkodva. Az adatok szerint hazánk a nemzetközi rangsorokban jobban áll a felsőoktatás tekintetében, mint ahogy általános versenyképességi helyezése alapján feltételeznénk. Szomorú tény ugyanakkor, hogy helyzetünk mindkét vonatkozásban romlik az évezredfordulás helyzetéhez képest. Kimutatjuk, hogy meglehetősen erős a korreláció a nemzeti versenyképesség és a különböző felsőoktatási mutatók között, ami aláhúzza egy megfelelő felsőoktatási politika jelentőségét.

KULCSSZAVAK: NEMZETI VERSENYKÉPESSÉG, GLOBÁLIS RANGSOROK, FELSOROKTATÁS

FÁBRI GYÖRGY

LEGYŐZIK-E AZ EGYETEMI RANGSOROK A TUDÁS VILÁGÁT?

A globális rangsorok mostanára az egyetemi világ fontos értékmérői lettek, azonban módszertanuk igen széles körben vitatott. A kritikusok szerint az indikátorok kiválasztása önkényes, nem fejezik ki az egyetemi élet valódi teljesítményét, sok egyensúlytalanságot hordoznak. A ranglisták összeállításának matematikai modelljeivel előállított sorrendek alig mondanak valamit az egyetemek tevékenységének valós különbségeiről. Mindez a felsőoktatás medializálódásával és nemzetköziesedéssel van összefüggésben.

KULCSSZAVAK: RANGSOR, EGYETEM, MÉDIA, MÓDSZERTAN

TELCS ANDRÁS, KOSZTYÁN ZSOLT TIBOR EGYETEMI RANGSOROK VERSUS HALLGATÓI PREFERENCIÁK

Az egyetemi rangsorok a jelentkezők, intézmények és az oktatásirányítás számára is fontos tájékoztató pontot jelentenek. A rangsorokat sok nehezen összemérhető szempont aggregálásával hozzák létre: például az egy minősített oktatóra jutó hallgatók száma vagy a publikált tudományos közlemények száma. Ha a hallgatók jelentkezési lapjai alapján készíthetjük el az intézmények illetve szakok sorrendjét, az hűen tükrözi a diákok továbbtanulási preferenciáit és egyben felveti azt az izgalmas kérdést, milyen tényezők alakítják ki ezeket a preferenciákat. Tanulmányunkban bemutatjuk a preferencia-sorrendek építésének módszerét és feltárjuk a preferenciák mögött rejlő motivációkat.

KULCSSZAVAK: EGYETEMEK RANGSORA, HALLGATÓI VÁLASZTÁS, PREFERENCIA SORREND, LOGIT MODELL SORBARENDEZÉSRE

CSUKA GYÖNGYI, BANÁSZ ZSUZSANNA LEHETŐSÉGEK ÉS DÖNTÉSEK – FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYVÁLASZTÁSI SZEMPONTOK VÁLTOZÁSA

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a felsőoktatási intézményekbe jelentkező hallgató-jelöltek milyen szempontok alapján választanak oktatási intézményt. Egy kérdőíves vizsgálat részeként arra kértük egy felsőoktatási intézmény nyílt napjaira látogató diákokat, hogy értékeljenek 15 tényezőt aszerint, hogy ezek mennyire fontos szerepet töltenek be döntésük során. A vizsgált indikátorok közül az oktatás minősége, az intézmény elhelyezkedése, a végzés utáni elhelyezkedés esélye, illetve a későbbiekben használható tudás kiemelkedő szerepet játszanak. Az intézményválasztási szempontok közötti kapcsolatot korrelációs számítással elemeztük. Elemzéseinkben kitértünk arra is, hogy hat-e a választásra az intézmény felsőoktatási rangsorban elfoglalt helye.

KULCSSZAVAK: INTÉZMÉNYVÁLASZTÁS, HALLGATÓI PREFERENCIÁK, MINŐSÉG, FELSŐOKTATÁSI RANGSOROK

Competitiveness and higher education

ILDIKÓ HRUBOS

COMPETITION – EVALUATION – RANKINGS

The study takes a look at lesser known phenomena and recent developments which can provide a possible framework of interpretation for a thematic issue of the *Educatio* periodical. The Scientific Session of the Section of Economics and Law of the Hungarian Academy of Sciences (Section IX), convened on May 14th, 2014, (“The Competitiveness of Higher Education Institutions in Hungary and throughout the *World*”) undertook a challenge to explore questions that are closely correlated in the topic – as indicated in the title – but which are generally only examined with scientific thoroughness *separately*; thus, the wish here is to note their *mutual influence* on each other. The interconnections between economic competitiveness and higher education competitiveness in individual countries as well as economic competitiveness and the general performance of higher education were the session’s focus.

KEYWORDS: GLOBALIZATION, NEW PARADIGM, RANKINGS, UNCLEAR VALUES, COMPETITION OF RANKINGS

ERVIN BALÁZS

MASS EDUCATION, ELITE EDUCATION AND QUALITY

This introductory study makes a summary of the content of the keynote lecture delivered at the scientific session of the Economics and Law Section of the Hungarian Academy of Sciences. It underlines the importance of the development of a higher education strategic plan for the medium term, involving in this work all stakeholders. It notes that the restructuring of higher education should be based on a well-grounded study, as this will be of assistance not only in the present but in the future, too. It also underlines several basic, important questions – such as the ‘one lecturer one institution’ requirement, clarification of the role of and tasks for student unions, and the importance of the strict requirement of quality assurance in accordance with European Standards and Guidelines.

KEYWORDS: QUALITY OF HIGHER EDUCATION, STRATEGIC PLAN, EUROPEAN STANDARDS AND GUIDELINES, FINANCING, ROLE OF STUDENT UNIONS

KÁROLY BARAKONYI

HIGHER EDUCATION COMPETITIVENESS AND STRATEGY

The author here makes an attempt at delineation of the pillars of higher education competitiveness via observing the example of the World Trade Forum and its competitiveness

model; it then lays down and looks at tasks connected with developing Hungarian higher education competitiveness. Competitiveness, higher education aims and higher education strategy are presented within a systems model, which also deals with implementation questions. Planning the future of higher education using a systems-based problem treatment, and with a strategic overview, is essential for improving competitiveness – and a solution for this problem is not only important, but urgent! A lack of action taken in this field has been notable since the political transformation of 1989.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, BOLOGNA PROCESS, COMPETITIVENESS, STRATEGY

ÁDÁM TÖRÖK – ANDREA NAGY

FORMS, PARTICIPANTS AND COMPETITION STAKEHOLDERS IN THE MARKETS OF HIGHER EDUCATION SERVICES

Higher education can be regarded as one of the most important factors of economic growth, and this is why measurement and evaluation of its performance and effectiveness is essential. From the beginning of the 2000s, global rankings of universities and colleges have become extremely popular. Yet how capable are these rankings of giving a 'real', comparative evaluation of any specific higher education institution? For an adequate answer here, one must first clarify what higher education competition actually means. The aim of this study is to give an interpretation of the various kinds of higher education competition and also to identify the main stakeholders in this market. It also has as its purpose a critical analysis of global rankings with their being regarded as sorts of 'performance evaluators'.

KEYWORDS: COMPETITION, HIGHER EDUCATION, RANKING LISTS, UNIVERSITY EXCELLENCE

ATTILA CHIKÁN

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN NATIONAL COMPETITIVENESS (A FRAMEWORK FOR ANALYSIS)

This paper provides some starting points for analyzing the connection between higher education and national competitiveness. It uses data gained from international competitiveness and education surveys. According to such data, the position of higher education is somewhat better in Hungary compared to the ranking of the country generally. However, it is a sad fact that Hungary's position has been deteriorating in both rankings since the turn of the millennium; and it is shown, too, that there is a quite strong relationship between general competitiveness and different indicators pertaining to higher education – which fact which underlines the importance of a proper and suitable higher education policy.

KEYWORDS: NATIONAL COMPETITIVENESS, GLOBAL SURVEY, HIGHER EDUCATION, RANKING

GYÖRGY FÁBRI

CAN UNIVERSITY RANKINGS DEFEAT THE ACADEMIC WORLD?

Today, global rankings are important value indicators of the Academic World, however their methodology is broadly disputed. According to the critics, the selection of indicators is arbitrary, they are not representative of the actual performance of university life, and they include too many misbalances. The rankings, produced with a mathematical model of compiling rankings, say hardly anything about *actual* differences between the activities of

universities – and, at the same time, all of this is being correlated with the medialization and internationalization of higher education.

KEYWORDS: RANKING UNIVERSITY, MEDIA, METHODOLOGY

ANDRÁS TELCS – TIBOR ZSOLT KOSZTYÁN

UNIVERSITY RANKINGS VERSUS STUDENT PREFERENCES

University rankings are important orientation points for applicants, universities and policymakers. Such rankings are based on various indicators that exist on different scales – and which are thus difficult to compare. If there were to be a preference ranking based solely on student applications, though, this ranking would be exempt from such ambiguities; while investigating motivations underlying applicant or student choices will become possible. We present here some new methods of building preference listings and our first results in relation to motivations in choice.

KEYWORDS: UNIVERSITY RANKING, STUDENTS' PREFERENCES, PREFERENCE ORDER, DISCRETE CHOICE, RANK-ORDERED LOGIT

GYÖNGYI CSUKA – ZSUZSANNA BANÁSZ

OPPORTUNITIES AND CHOICES – CHANGE OF CRITERIA WHEN CHOOSING HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In our study we have examined how candidates choose a higher education institution. As part of the survey, students visiting institutions' open days were asked to evaluate 15 factors – and these factors helped us get to understand people's preferences regarding their higher education institution choices. The analysed indicators playing a significant role in the decision-making are the following: quality of education, location, chance of getting a job after graduation and the usability of the obtained knowledge. We have used a correlation analysis to study the relationship between the institutional aspects of choice; and we have also looked at how an institution's higher education position ranks the effects of decision-making.

KEYWORDS: CHOICE OF INSTITUTION, STUDENT PREFERENCES, QUALITY, UNIVERSITY RANKINGS

EDDIGI SZÁMAINK

1992/1 | Iskola és egyház
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

1992/2 | Pénz – piac – iskola
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1993/1 | Munkanélküliség és oktatás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1993/2 | Kisebbségek
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1993/3 | Felsőoktatás
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

1993/4 | Pedagógusok
SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

1994/1 | Mérleg, 1990–1994
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1994/2 | Vezetők
SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER & GÁL FERENC

1994/3 | Tanterv
SZERKESZTŐ: SZEKENYI PÉTER

1994/4 | Tankönyv
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

1995/1 | Önkormányzatok
SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR & NAGY MÁRIA

1995/2 | Ifjúság
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN

1995/3 | Vizsgák
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

1995/4 | Elit
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY

1996/1 | Szakképzés
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1996/2 | Iskolaszervezet
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1996/3 | Nők
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1996/4 | Európa
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & SZIGETI MIKLÓS GÁBOR

1997/1 | Hátrányos helyzet
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1997/2 | Iskolán kívüli képzés
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA

1997/3 | Régiónk
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

1997/4 | Internet
SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN

1998/1 | Mérlegen
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

1998/2 | Mentálhigiéne
SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA

1998/3 | Pályaválasztás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1998/4 | Nat
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

1999/1 | Felnőttoktatás
SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT

1999/2 | Cigányok
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1999/3 | Minőség
SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSÚZSANNA

1999/4 | Agresszió
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN & LISKÓ ILONA

2000/1 | Felsőoktatás, tömegoktatás
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN

2000/2 | Kisebbségek Közép-Európában
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & RADÁCSI IMRE

2000/3 | Tankönyv
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

2000/4 | Nyelvtudás, nyelvoktatás
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

2001/1 | Oktatás – politika – kutatás
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2001/2 | Foglyaték fiatalok
SZERKESZTŐ: ILLYÉS ANDRÁS

2001/3 | Értékek
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

2001/4 | Ezredforduló
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2002/1 | Mérlegen, 1990–2002
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

2002/2 | Diplomások
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2002/3 | Család
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER

2002/4 | Taneszközpolitika
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

2003/1 | Felsőoktatási reformok
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN

2003/2 | Felvételi
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2003/3 | e-Learning
SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS

2003/4 | Európai Unió
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

2004/1 | Alternatív oktatás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA & TOMASZ GÁBOR

2004/2 | Műveltség
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2004/3 Pedagógusképzés SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA	2009/4 Rendszerváltás és oktatáspolitikai, 1989–2009 SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2004/4 Politikai szocializáció SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY	2010/1 Mérleg, 2006–2010 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2005/1 Budapest SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2010/2 Fiaatlok SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ & SZEMERSZKI MARIANNA
2005/2 Hallgatói mobilitás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2010/3 Felsőoktatás és foglalkoztathatóság SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2005/3 Egyházak és oktatás SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA	2010/4 Oktatás és politika SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
2005/4 Óvodák SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN & TÖRÖK BALÁZS	2011/1 Ideológiák SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2006/1 Mérleg, 2002–2006 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & LISKÓ ILONA	2011/2 Külföldiek SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2006/2 Képzés és munkaerőpiac SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN & GYÖRGYI ZOLTÁN	2011/3 Átalakuló szakmák SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2006/3 Örvénhat SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & SÁSKA GÉZA	2011/4 Menedzserizmus SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & VEROSZTA ZSUZSANNA
2006/4 Változó egyetem SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2012/1 Magyar kisebbségek az oktatásban SZERKESZTŐ: PAPP Z. ATTILA
2007/1 Előítéletek SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC	2012/2 Látszat és való SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
2007/2 Ekvivalenciától a kompetenciáig SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2012/3 Értékelés és politika SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2007/3 Felsőoktatók SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2012/4 Tantárgyak és társadalom SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2007/4 Társadalmi nemek SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN & KÉRI KATALIN	2013/1 Centralizáció, decentralizáció, demokrácia SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2008/1 Minőségügy a felsőoktatásban SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2013/2 Egészség és oktatás SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2008/2 Informális tanulás SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA	2013/3 Tudáelosztás, tudásmonopóliumok SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2008/3 Veszélyes iskola SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA	2013/4 Iskolázottság SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2008/4 Támogató programok SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN	2014/1 Mérleg, 2010–2014 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2009/1 Felsőoktatás és tudománypolitika SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & POLÓNYI ISTVÁN	2014/2 Felsőoktatási expanzió SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2009/2 Tehetség SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ	2014/3 Vidékfejlesztés és oktatás SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2009/3 A „bolognai tanárképzés” SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA	