

Halász Gábor

„Felsőoktatási menedzsment” képzés

helyzetelemzés és javaslatok
(vitaanyag)

TARTALOM

1. Bevezetés: általános összefüggések	1
2. Nemzetközi kitekintés	6
<i>A felsőoktatási menedzsment fejlesztésének oktatáspolitikai és szervezeti környezete</i>	7
<i>A létező képzések tartalmi és szervezési sajátosságai</i>	19
3. A képzés magyarországi feltételei	30
4. A képzés tartalmi és szervezési kérdései	34
<i>A képzés iránti igények, a célcsoportok és a képzési szintek</i>	34
<i>A képzés tartalma és a tanulás forrásai</i>	37
<i>A képzés kutatási háttere</i>	40
<i>A képzés személyi és tárgyi feltételei</i>	41
5. Felhasznált irodalom	44
I. Melléklet: A részletesebben megvizsgált képző intézmények listája és a programjaik elérhetősége	46
II. Melléklet: A „felsőoktatási menedzsment” képzés lehetséges tartalmi elemei	47

E tanulmány célja az, hogy szakmai háttérrel nyújtson olyan konzultációkhoz, amelyek megalapozhatják magas színvonalú és a hazai igényekhez igazodó, a *felsőoktatási menedzsment* témájú képzési programok magyarországi megszervezését. A célt e tanulmány mindenekelőtt *a fejlett országokra jellemző képzési megoldások, és az ezek mögött található sajátos intézményi folyamatok áttekintésével* kívánja szolgálni. Ezt kiegészítve azonban – a nemzetközi áttekintés fényében – megfogalmaz néhány gondolatot a képzéssel kapcsolatos hazai igényekről, valamint a képzés lehetséges tartalmi, illetve szervezeti feltételeiről is.

Fontos hangsúlyozni, hogy e tanulmánynak *nem* célja a felsőoktatási menedzsment átfogó kérdéskörének elemzése, hanem kizárólag a menedzsment *fejlesztésének*, ezen belül a menedzsmentképzésnek a kérdéseivel kíván foglalkozni. A felsőoktatási menedzsment általános kérdései csupán olyan mértékben jelennek meg benne – döntően az alábbi, „általános összefüggések” című részben, és kisebb mértékben másutt –, amilyen mértékben a képzésről való reflexió ezt feltétlenül igényli.

1. Bevezetés: általános összefüggések

Ahhoz, hogy a „felsőoktatási menedzsment” *képzésről* – ennek lehetséges céljairól, az iránta való igény természetéről, lehetséges tartalmáról és módszereiről, a főbb célcsoportjairól vagy éppen „eladhatóságáról” – gondolkodhassunk, előzetesen definiálnunk kell magának a *felsőoktatási menedzsmentnek* a fogalmát, és röviden reflektálnunk kell az e mögött található problémavilágra és jelenségalmazra. Noha, mint hangsúlyoztam, e tanulmánynak nem célja az, hogy behatoljon a felsőoktatási menedzsment problémavilágába, meg kell jelölnünk –

legalább azon a szűk körön belül, amit e rövid tanulmány kijelöl –, mire gondolunk, amikor e fogalmat használjuk, és hol húzzuk meg jelentésének határait.

„Felsőoktatási menedzsment” témájú képzési programok alatt olyan képzési programokat értek, amelyek célja a *felsőoktatásban található vezetői funkciókra történő felkészítés*, valamint a „felsőoktatási menedzsment” mint *kutatási vagy diszciplináris terület tanulása vagy tanítása*. A „felsőoktatási menedzsment” mint önálló, más diszciplináris területektől elkülöníthető kutatási terület tárgya döntően a felsőoktatási *intézmények* vezetése vagy irányítása. Erősen hangsúlyoznunk kell, hogy amikor a jelen kontextusban felsőoktatási menedzsmentről beszélünk, akkor az egyes intézmények (egyetemek, főiskolák) irányításának, vezetésének, igazgatásának a kérdéseire kell gondolnunk, és nem nemzeti vagy regionális felsőoktatási rendszerek irányítására, vezetésére vagy igazgatására.

A felsőoktatás menedzselése (irányítása, vezetése, igazgatása) elvileg tehát nemcsak az egyes intézmények szintjén értelmezhető, hanem ennél magasabb szinteken is (így az országos rendszer szintjén, vagy annál is magasabban), azaz a perspektívánk nemcsak mikro-, hanem makro-szintű is lehet. Definíciós nehézségeket e tekintetben többek között az okozhat, hogy ezek a szintek valóságban nem mindig könnyen elválaszthatóak, illetve az elválaszthatóságuk nemzeti rendszerenként változik, és időben is alakulhat. Amikor például francia szerzők az „Université”-ről beszélnek, gyakran nem egy-egy intézményre, hanem a nemzeti rendszer egészére gondolnak, ami, mondjuk, egy amerikai szerző esetében szinte kizárt.

Az egyetem (a szervezet, az egyes intézmény, vagy ahogy az amerikai irodalomban gyakran említik, a „vállalkozás”) élén álló vezető szerepe teljesen más, amikor az állami hatóságok nevezik ki, vagy amikor egy, a tulajdonosi jogokat gyakorló intézményi szintű testület. Azokban az országokban, ahol minisztériumok gyakorolják az állami tulajdonosi jogokat, e minisztériumok illetékes tisztviselői intézményi szintű menedzsment problémákkal is foglalkoznak, annak ellenére, hogy funkciójuk nem az intézményhez, hanem az államigazgatáshoz kapcsolódik. Ilyen környezetben az állami igazgatás szintjén zajló folyamatok figyelembe vétele nélkül nehéz tárgyalni az intézményi szintű menedzsment kérdéseit. Mindazonáltal, a szétválasztási nehézségeket nem figyelmen kívül hagyva, mint már hangsúlyoztuk, a figyelmünk itt elsősorban a mikro vagy intézményi szintű menedzsmentre irányul.

A másik probléma, amellyel legalább érintőlegesen foglalkoznunk kell itt, az a menedzsment körébe tartozó problémák *lehatárolása*. A korábbiakban a menedzsment szó szinonimájaként említettem a vezetés, az igazgatás és az irányítás szavakat: itt nem is érdemes belemenni az ezek között található (egyébként nem jelentéktelen) jelentéskülönbségekbe. A lényeg itt az, hogy a menedzsment fogalmát lehet szűkebben és lehet tágabban értelmezni. Az előbbi esetben arra vagyunk hajlamosak, hogy kizárólag azokat a kérdéseket soroljuk a menedzsment-kérdések közé, amelyek *nem* érintik a szakmai tevékenységek világát, és menedzsment alatt csupán az e tevékenységek zavartalan folytatáshoz szükséges *külső* feltételek (pl. megfelelő fizikai környezet, erőforrások, külső támogatás) megteremtéséről való gondoskodást értjük. Az utóbbi esetben viszont menedzsment problémaként (is) értelmezzük az intézmények szintjén megjelenő problémák mindegyikét, legyen szó akár személyekről, akár tartalmakról, akár a külső környezetben zajló és a szervezetre hatással lévő folyamatokról. A szakmai tevékenység (elsősorban az oktatás és a kutatás) és annak külső feltételei természetesen soha nem választhatóak el egymástól. A felsőoktatási intézményben zajló minden folyamat elemezhető szervezeti, vezetési vagy menedzsment perspektívában, sőt akár azt is mondhatjuk, hogy nélkülözhetetlen és kikerülhetetlen ezek ilyen perspektívában történő értelmezése.

A menedzsment kérdések és a szakmai vagy tartalmi kérdések azonban nemcsak azért nem szétválaszthatóak, mert minden folyamat értelmezhető menedzsment perspektívában is,

hanem azért is, mert a menedzsment funkció mindenütt jelen lehet a szervezetben. Noha megszoktuk azt, hogy a menedzsmentről beszélve a menedzsment funkciót a leginkább látható módon gyakorló konkrét személyekre vagy testületekre mutathatunk rá (rektorok, dékánok, elnökök, kancellárok, szenátusok stb.) e funkció valójában a szervezet legkülönbözőbb pontjain és legkülönbözőbb folyamataiban érhető tetten.¹

Mindezzel összefüggésben nem kerülhetjük meg annak a kérdésnek a felvetését sem, hogy *kiket* tekintünk a felsőoktatásban menedzsment szerepet betöltőknek, azaz hogyan határoljuk el ezt a csoportot a többiektől. Ezzel a felsőoktatás mai természetével és jövőbeni fejlődésével kapcsolatos átfogó kérdésekbe ütközünk bele, amelyek megválaszolása nélkül azonban nem tudunk válasz adni olyan a gyakorlati kérdésekre sem, mint például az, hogy *kiket* tekintünk e területen a képzés célcsoportjának, vagy hogy milyen fizetőképes kereslettel számolhatunk a képzés iránt (ez utóbbiakra később még vissza kell térnünk).

Egy, a felsőoktatási menedzsment problémáinak átfogó elemzését célzó újabb kutatásból született publikáció (*Whitchurch, 2006*) szerzője szerint a menedzsment szerepek lehatárolása a felsőoktatásban egyre bonyolultabbá válik. Az egyetemek feladatainak és belső szervezetének a változásai nyomán – ami összefügg a tanítás, a kutatás és külső megrendelők számára végzett szolgáltatások feltételeinek az átalakulásával – a belső munkamegosztásban olyan új formák jelennek meg, amelyek a korábbi distinkciókat használhatatlanná teszik. A hagyományos akadémiai és az azon kívül lévő szerepek közötti határvonalak elbizonytalanodtak: az előbbi szerepek betöltői bonyolult menedzsment feladatok elé kerülhetnek (például, amikor komoly erőforrásokat megmozgató projekteket kell irányítaniuk), az utóbbiaknak viszont gyakran olyan magas szintű és komplex tudást igénylő munkát kell végezniük, ami elkerülhetetlenül közelíti őket az akadémiai szerepeket betöltőkhöz.

Témánk szempontjából különösen fontos az, hogy megpróbáljuk a felsőoktatási menedzsmentet elhatárolni az általános felsőoktatási stúdiumoktól vagy kutatásoktól. Ez sajnos szinte megoldhatatlan feladat. Mint látni fogjuk, a képzési programok esetében is nemegyszer nehéz megmondani, meddig beszélhetünk „felsőoktatási menedzsment” képzésről, és honnan kezdve kell inkább a felsőoktatás átfogó problémáival foglalkozó kutatók vagy szakértők képzéséről beszélni. A felsőoktatás átfogó rendszerének a problémavilága – azaz annak a nagyrendszernek a problémavilága, amely az oktatási rendszer részeként, vagy még tágabban a közszolgáltatások, a kultúra vagy a tudomány részeként működik – nyilván tágabb, mint a felsőoktatási *menedzsment* problémavilága. A tágabb és a szűkebb halmazok különválasztása nemcsak nagyon nehéz, de ezt praktikus okokból sem érdemes túlhajtani. A felsőoktatási menedzsment kisebb halmazáról ugyanis csak akkor tudunk releváns és érvényes megállapításokat megfogalmazni, ha nagyon jól ismerjük a nagyobb halmazt. Mint látni fogjuk, magas színvonalú „felsőoktatási menedzsment” képzés csak ott alakult ki, ahol e mögött megtalálható egy olyan szellemi műhely, amely a felsőoktatás tágabb problémavilágával foglalkozik, és a tevékenysége nem korlátozódik kizárólag a felsőoktatási vezetők felkészítésének gyakorlati orientációjú, alapvetően szakképző jellegű funkciójára.

Ezek a reflexiók, amelyek a szintek azonosításáról és a fogalom terjedelmének a lehatárolásáról szólnak, azért nem voltak megkerülhetőek, mert azok a válaszok, amelyeket az itt felvetett kérdésekre adunk, alapvetően meg fogják határozni azt, mit is értünk felsőoktatási menedzsment alatt, és mit tekinthetünk a „felsőoktatási menedzsment” képzés releváns tartalmának. E kérdésekre a különböző hagyományokkal rendelkező és – ami talán még fontosabb – a különböző irányokba haladó országok eltérő válaszokat adnak. Nekünk itt most

¹ Érdemes felidézni: a vezetésről való modern gondolkodás erősen hangsúlyozza a vezetés nem feltétlen pozícióhoz, hanem funkcióhoz kötött jellegét akkor, amikor például „megosztott vezetésről” (*distributed leadership*) beszél.

elsősorban azt kell megfontolnunk, hogy ma Magyarországon – figyelembe véve mind a hazai felsőoktatási hagyományokat, mind a Bologna-folyamat keretei között drámai módon felgyorsult modernizációs átalakulás irányait – milyen választ fogalmazhatóak meg. Ezt azonban nagymértékben segítheti a nemzetközi kitekintés.

A felsőoktatási menedzsment kérdéseiről – és így arról, milyen módon lehet segíteni a felsőoktatási intézmények irányításában betöltött különböző szerepekre történő felkészülést – nem lehet releváns és érvényes megállapításokat tenni akkor, ha e kérdéskört nem kapcsoljuk össze az intézményi önállóság kérdéskörével. A felsőoktatási menedzsment akár mint *gyakorlati problématerület*, akár mint *elméleti és kutatási terület* értelemszerűen másképpen jelent meg és jelenik meg azokban az országokban, ahol a felsőoktatási intézmények kiterjedt önállósággal és – ez a fontosabb – felelősséggel rendelkeznek (ilyenek az angolszász országok), mint azokban, ahol a felsőoktatás irányításában az állam történetileg meghatározó szerepet játszott és játszik ma is (ilyen a kontinentális Európa legtöbb országa). Erős leegyszerűsítéssel azt lehet mondani, hogy az előbbi ország-csoportban az egyes intézményeknek – még akkor is, ha ehhez jelentős állami támogatást kaptak – egy komplex és tág versenytérben mindig jelentős mértékben maguknak kellett gondoskodniuk mind szellemi értékeik mind működésük anyagi alapjainak a megőrzéséről és fejlesztéséről. Az utóbbi ország-csoportban viszont – tekintettel a felsőoktatási intézményeknek részben az államrendszer kiépítésében, részben az állam által közvetlenül vezérelt gazdaságfejlesztésben játszott kiemelt szerepére – döntően a közigazgatás gondoskodott az intézmények anyagi alapjairól és az állami szabályozás erőteljesen beleavatkozott az intézményi szintű működésbe. Ennek messzemenő következményei voltak mind az egyetemek belső szervezet és vezetési viszonyaira, mind azoknak a szerepeknek és attitűdöknek a repertoárjára, amelyek jellemezték és ma is jellemzik a vezetési funkciókat ellátókat (*Neave & Rhodes, 1987*).

Továbbra is fenntartva a leegyszerűsítést, azt lehet mondani, hogy az országok előbbi csoportjában az *akadémiai* autonómia, azaz a tudományos kutatás és oktatás autonómiája szétválaszthatatlanul összeolvadt az *intézményi* autonómiával, az utóbbi csoportban viszont az akadémiai autonómia nem feltétlenül járt együtt intézményi vagy szervezeti autonómiával, sőt e kettő akár szembe is kerülhetett egymással. Az intézményi autonómia itt akár az oktatás és a kutatás autonómiájának a korlátozójaként is megjelenhetett, sőt az intézményi autonómiának akár az állam, akár a diszciplináris közösség által történő ellensúlyozása adott esetben az akadémiai autonómia védelmét is jelenthette. A menedzsment funkciók szempontjából az egyik legfontosabb kérdés az, hogy milyen mértékű az intézményi autonómia és mi ennek az autonómiának a természete. Minél tágabb az intézmények önállósága, és minél nagyobb felelősség hárul rájuk a saját szellemei és anyagi javaikkal való gazdálkodásban, annál nagyobb jelentősége van annak, hogy a vezetőik rendelkeznek-e megfelelő menedzsment kapacitásokkal.

Egyfelől az intézmények és másfelől az intézmény feletti diszciplináris közösségek autonómiájának a megkülönböztetése az egyik olyan pont, amely felől nézve jól látható, hogy mennyire komplex problémahalmazt alkot az autonómia és ezzel összefüggésben az intézményi szintű menedzsment kérdése. A diszciplináris közösségek nem feltétlenül érdekeltek az intézményi szintű autonómia tágításában. *Burton F. Clark* jól ismert és gyakran hivatkozott trianguláris tipológiáját (*Clark, 1983*) idézve azt mondhatjuk, hogy valójában nem általában az akadémiai autonómia kisebb vagy nagyobb mértékével rendelkező rendszereket kell megkülönböztetnünk egymástól, hanem az állami, a szakmai és a piaci reguláció három pólusát, és az ezek által alkotott térbe kell elhelyeznünk a nemzeti felsőoktatási rendszereket. Az intézményi szintű menedzsment területe elsősorban azokban az országokban értékelődött és értékelődik fel, amelyek e hárompólusú térben a piacnak nevezett reguláció pólusához vannak közel vagy a felé közelednek. Elsősorban ezek azok az országok, amelyekben az intézményi és az akadémiai (tudományos) autonómia közötti distinkció természetessé válik,

amelyekben a felsőoktatási rendszerek irányításának és az intézményi szintű menedzsmentnek a kérdései világosan különválnak, továbbá amelyekben az utóbbi nagyrészt stratégiai és nem csupán technikai menedzsmentet vagy az intézményen kívülről megfogalmazott jogi előírások egyszerű alkalmazását jelenti.

Az elmúlt évtizedekben, mint látni fogjuk, a felsőoktatási menedzsment – akár gyakorlati problématerületként, akár akadémiai diszciplínaként – először azokban az országokban indult fejlődésnek, amelyek felsőoktatási rendszerei az állami, szakmai és piaci reguláció három pólusa által alkotott térben a piaci pólus közelében helyezkednek el. Később és eltérő megközelítések alkalmazásával indult fejlődésnek ez a terület azokban az országokban, amelyek inkább a másik két pólus közelében vannak, és amelyek csak a legutóbbi időszakban kezdtek elmozdulni a piaci pólus felé. Jelenleg – kisebb vagy nagyobb mértékben – kivétel nélkül minden fejlett országra jellemzőek azok a fejlődési trendek, amelyek hatására a felsőoktatási menedzsment, és a menedzsment szerepekre történő felkészítés jelentősége felértékelődik. Ilyenek a nagyobb intézményi önállóság, a nagyobb felelősség a saját bevételekért és az azokkal való gazdálkodásért, a stratégiai tervezés megkövetelése az állami hatóságok által, az irányító testületek létrehozása a gazdaság világából érkező résztvevőkkel, a nemzetközi versenybe való bekapcsolódás és az önálló minőségmenedzsment (OECD, 2003).

Magyarország ismert módon az országok azon csoportjába tartozik, amelyek felsőoktatási rendszerét inkább az állami és a szakmai, és kevésbé a piaci reguláció jellemzi. Ugyanakkor tény, hogy az elmúlt másfél évtizedben ebben nálunk is jelentős változások indultak el. Az állami reguláció visszahúzódott, és az így kiürült tér másik oldalán a szakmai (a diszciplináris vagy a diszciplínák felett szerveződő akadémiai közösség önállóságára épülő) és a piaci (az egyes intézmények egymás közötti versenyén alapuló) reguláció pólusai egymással is versengve erősödni kezdtek. A felsőoktatás tágabb társadalmi, gazdasági és politikai környezetében egy sor olyan folyamat zajlott le (és zajlik ma is), amelyek a reguláció két utóbbi (szakmai és piaci) pólusa közül – az előbbi dominanciájának a megmaradása mellett – az utóbbi felé tolták és tolják el az egyensúlyt. Ilyen például az a tény, hogy az állami támogatások adott mértéke mellett az intézmények rákényszerülnek a saját bevételeik növelésére és a felelősebb gazdálkodásra. Ilyen továbbá az, hogy integráció nyomán nemcsak nagyobb átlagos intézményméretet alakultak ki, hanem az ezzel járó rendkívüli szervezeti alkalmazkodási problémák megoldása is az egyes intézményekre hárult. Végül ugyancsak ebbe az irányba tolja a rendszert több, az uniós csatlakozással együtt járó alkalmazkodási kényszer. Ez utóbbiak közé tartoznak például a következők:

1. a felsőoktatás szakképző funkcióját hangsúlyozó, és ezzel az egyes intézményeket a közvetlen gazdasági környezetük felé fordító uniós politika a nyolcvanas évek végétől kezdve
2. az intézményi szintű minőségbiztosítással kapcsolatos közösségi politika (ami először a diplomák kölcsönös elismerésének a nyolcvanas évek végén történt bizalmi alapokra helyezése nyomán erősödött meg² majd része lett a Bologna folyamatnak is)
3. az intézményi szintű egységes stratégia megalkotásnak a közösségi oktatási programokban való részvétel feltételévé válása a kilencvenes évek végétől
4. a felsőoktatási intézményeknek a regionális gazdasági és társadalmi fejlődés és versenyképesség kulcsszereplőjévé válását támogató, a strukturális alapokból finanszírozott programokkal megtámogatott közösségi politika

² Nagyrészt erre vezethető vissza annak az EU ajánlásnak a megszületése is, amelyet a felsőoktatási minőségbiztosításról 1998-ban fogadott el az oktatási miniszterekből álló Tanács (Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education - 98/561/EC).

5. a Bologna folyamattal együtt járó, az egyes intézmények esetében sajátosan eltérő megoldások alkalmazását kívánó, jelentős mértékű és alapvetően intézményi szintű menedzselést igénylő program-átstrukturálási kényszer³

Mindezek a folyamatok Magyarországon is elindították nemcsak a felsőoktatási menedzsment iránti figyelem erősödését, hanem azt is, hogy ez *önálló, kutatásokkal megalapozott, magas szintű képzési programok keretei között oktatott diszciplináris területté váljék*. A későbbiekben még visszatérek azokra a hazai előzményekre, amelyek egyértelműen jelzik ezt a folyamatot, és amelyekkel minden e területen induló vagy zajló kezdeményezésnek számolnia kell. Ezt megelőzően azonban érdemes részletesebben is foglalkozni azokkal az e területen zajló nemzetközi folyamatokkal, amelyek elemzése szintén megkerülhetetlen bármilyen itt induló vagy zajló kezdeményezés számára.

2. Nemzetközi kitekintés

A felsőoktatási menedzsmentnek igen kiterjedt és egyre növekvő nemzetközi irodalma van, ez azonban jóval kevésbé mondható el a menedzsment *fejlesztéséről*, és különösen a menedzsment szerepekre történő felkészítésről, a menedzsmentképzésről. E témában Magyarországon korábban készült már egy igen rövid, rendkívül vázlatos áttekintés,⁴ amely elsősorban a német nyelvterület országaira és az angolszász országokra terjedt ki. Ez azt jelezte, hogy a német nyelvterületen a 2000-es évek elején még csupán néhány, döntően nemzetközi – nagyrészt éppen angolszász országokkal történő – kooperációban zajló kezdeményezés volt megfigyelhető, ezek döntő része azonban inkább kutatási, mintsem képzési célokat szolgált. Az angolszász országok közül ebben a hazai áttekintésben kizárólag az Egyesült Államok jelent meg: a szerző utalt arra, hogy itt sokféle, régebben működő és komoly külső értékelésnek alávetett képzési program létezik. Ezen túlmenően e témában átfogó *hazai* elemzés nem áll rendelkezésre.

A témával foglalkozó *nemzetközi* elemzések száma szintén nem nagy. Noha – mint az alábbiakban látni fogjuk –, sokféle képzési kezdeményezés és több hosszabb ideje működő képzési program létezik, a felsőoktatási vezetői szerepekre felkészítő menedzsmentképzés mint szakterület önreflexiója meglehetősen szűk keretek között marad. A témával foglalkozó irodalom döntő részben nem a felsőoktatási menedzsment *fejlesztésével*, ezen belül az e területen folyó *képzéssel* foglalkozik, hanem azzal a szakterülettel, amelyhez a képzés kapcsolódik (azaz magával a felsőoktatási menedzsmenttel), és legfeljebb érintőlegesen tér ki a képzés kérdésére. A *menedzsment* és a menedzsmentképzés két problémavilága természetesen nem könnyen szétválasztható (különösen az utóbbiról lehetetlenség úgy beszélni, hogy ne menjünk bele az előbbi részleteibe). Ennek ellenére egy-egy elemzésről valamilyen szinten el lehet döntenit azt, hogy a két terület közül inkább melyikre fókuszál. Az általam elvégzett kutatás⁵ során viszonylag kevés olyan elemzéssel találkoztam, amelyről el lehetett mondani azt, hogy az egyértelműen a felsőoktatási menedzsment *fejlesztéséről*, ezen belül a menedzsmentképzésről szól, és nem *általában* a felsőoktatási menedzsmentről.

³ Fontos hangsúlyozni, hogy e kényszerek nagy része természetesen akkor is jelentkezne, ha nem lenne jelen a közösségi politikákból fakadó külső nyomás, ez utóbbi valójában csupán közvetíti e kényszereket azok felé a tagállamok felé, amelyek belső vezetése késlekedik a felismerésükben. Tekintettel arra, hogy az oktatás területén nincs kényszerítő erejű közösségi politika, elvileg a tagállamoknak módjukban áll ezeket szabotálni.

⁴ Lásd a felhasznált irodalom jegyzékében: Horváth, é.n./b

⁵ E kutatásra, amely döntően az *online* elérhető forrásokra koncentrált, rendkívül kevés idő állt rendelkezésre. Ez legfeljebb arra adott módot, hogy az e területen fellelhető információk óriási gazdagságából valamit felvillantsak, ami talán az e területen szükséges további kutatások és elemzések szükségességét is jelzi. Az idő rövidege miatt természetesen az is előfordulhat, hogy néhány releváns intézmény vagy forrás elkerülte a figyelmemet.

A felsőoktatási menedzsment fejlesztésének oktatáspolitikai és szervezeti környezete

Noha az intézményi szintű menedzsment az angolszász felsőoktatási rendszerekben a korábban jelzett történeti okokból mindig nagyobb figyelmet kapott, mint a kontinentális Európa rendszereiben, ennek a területnek kutatásokkal megalapozott, magas szintű programok keretei között oktatott, önálló diszciplináris területté válása csak a második világháborút követően indult el. Ennek természetesen volt számos előzménye, de a legkomolyabb áttörést valószínűleg az jelentette, amikor 1957-ben az Egyesült Államokban a *Carnegie Corporation* forrásokat bocsátott három amerikai egyetem rendelkezésére azzal, hogy hozzanak létre felsőoktatás-kutatási központokat. Ez a múlt század elején létrehozott alapítvány az általa létrehozott műhelyeken és az általa támogatott programokon keresztül az amerikai felsőoktatási kutatások, ezen belül a felsőoktatási menedzsment kutatásának és fejlesztésének is meghatározó szereplője volt az elmúlt évtizedekben⁶. A cél az volt, hogy ez a terület önálló kutatási és oktatási ágga válhasson, és az érintett egyetemek a létrehozott központok szellemi háttérére építkezve olyan képzési programokat indíthassanak, amelyek lehetővé teszik annak a felsőoktatási vezető rétegnek a kinevelését, amely képes menedzselni és magas színvonalra emelni az ekkor már látványosan expandáló amerikai felsőoktatási rendszert.⁷

Tekintettel arra, hogy az *üzleti menedzsment* az Egyesült Államokban – szemben Európával – már ekkor egyre inkább elismert diszciplináris területnek számított, a gyorsan fejlődésnek induló új szakterület nagymértékben építhetett ennek szellemi és személyi háttérére is. Valószínűleg könnyen igazolható lenne az, hogy az ötvenes évek végén látványos fejlődésnek indult felsőoktatási kutatásoknak és a felsőoktatási vezetők erre épülő képzésének valamint folyamatos szakmai fejlesztésének nem elhanyagolható szerepe volt abban, hogy az amerikai egyetemi rendszer néhány évtizeddel később számos ország számára a legvonzóbb, és a hallgatókért folyó versenyben az európai egyetemeket maga mögé utasító modellé vált.

A *Carnegie Corporation* adományozási akciójának a révén jött létre a felsőoktatási kutatásoknak három olyan kiemelkedő nemzeti egyetemi központja az Egyesült Államokban, amelyek – kisebb nagyobb változásokkal – ma is léteznek, és amelyek a létező képzések egyik legfontosabb szellemi háttérét alkotják. Ezek – mai nevükön – a „*Center for Studies in Higher Education*” – (CSHE - *University of California, Berkeley*⁸), a „*Center for the Study of Higher and Postsecondary Education*” (CSHPE - *University of Michigan*⁹) és a „*Center for the Study of Higher Education*” (CSHE - *University of Pennsylvania*¹⁰). A három érintett egyetem közül a *University of Michigan* és a *University of Pennsylvania* ma is a „felsőoktatási menedzsment” képzés kiemelkedő műhelyének számít (ezek „felsőoktatási menedzsment” képzési programját a későbbiekben részletesen is ismertettem). A *US News & World Report* rangsora szerint a „*Higher Education Administration*” képzési területen ez a két egyetem nyújtja a legjobb minőségű képzést. A harmadik a rangsorban a *University of California, Los*

⁶ E szervezet hozta létre 1905-ben „*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*” elnevezésű, ma is működő alapítványt, amely a felsőoktatás fejlesztésével is foglalkozik. Az alapítvány alakította meg 1967-ben a „*Carnegie Commission on Higher Education*” nevű felsőoktatási testületet annak a *Clark Kerr*-nek a vezetésével, aki korábban a Kaliforniai Egyetem vezetőjeként vált ismertté, és aki – 2003-ban bekövetkezett haláláig – az amerikai felsőoktatási kutatások és felsőoktatási politika egyik emblemikus személyisége volt. Kerr volt a dékánja a Berkely egyetemnek akkor, amikor a Carnegie Corporation támogatásával létrehozták ott az egyik első amerikai felsőoktatási kutatási központot. Az 1967-ben alapított testület, majd az ebből később kinőtt a „*Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education*” munkájának meghatározó hatása volt az amerikai felsőoktatási gondolkodásra (*Douglass, 2005*).

⁷ „The Corporation intended that the centers would not only prepare leaders for the new playing field but also find ways to create a more scholarly, structured and professionalized approach to higher education, in effect, to found a discipline.” (<http://www.so.e.umich.edu/cshpe/50th/cshpehistory/index.html>)

⁸ Honlap: <http://cshe.berkeley.edu/>

⁹ Honlap: <http://www.so.e.umich.edu/cshpe/index.html>

¹⁰ Honlap: <http://www.ed.psu.edu/cshe/>

Angeles (UCLA),¹¹ amely a University of California keretein belül működő 10 *campus* egyike.¹² Ezeken túl természetesen sok más egyetem is kínál mester vagy doktori szintű programokat ezen a szakterületen, és egyéb szervezetek sokasága kínál egyetemi diplomát nem nyújtó programokat.

A *University of Michigan* keretei között működő, 1957-ben alapított központ honlapján olvasható történeti áttekintés szerint¹³ az Egyesült Államokban a második világháborút követően, az akkor lezajlott mennyiségi expanzió és diverzifikálódási folyamat nyomán jelent meg erőteljesen a menedzsment fejlesztése iránti igény a felsőoktatásban. Ez összefüggött a híres „szputnyik sokkal” is, de főképp az állami beavatkozás megerősödésének volt ebben hatása (ennek egyik eleme az volt, hogy az egyetemek egyre több szövetségi kutatási forráshoz jutottak hozzá, és ennek az adminisztrálása komoly szervezeti kapacitásokat igényelt).

Az elmúlt évtizedekben a felsőoktatási menedzsment az Egyesült Államok mellett lényegében valamennyi angolszász országban olyan önálló kutatási és képzési területté vált, ahol aktív intézmények és programok sokaságát találhatjuk. Egy 1996-os elemzésben – amelyet a fejlődő országoknak nyújtott támogatási programok egyikének a keretében készítettek (*Schofield, 1996*) – átfogó módon áttekintették a volt Brit Nemzetközösség különböző államaiban a felsőoktatási menedzsment területén szervezett képzéseket. E szerint, annak igénye, hogy a felsőoktatás vezetői menedzsment feladataikhoz szakmai támogatást kapjanak, a legtöbb országban a hetvenes években erősödött meg jelentős mértékben. Ezt megelőzően speciális felkészítés a felsőoktatási vezetői szerepre alig létezett. Ez volt az az időszak, amikor volt Brit Nemzetközösség országaiban sorra alakultak az olyan szakmai társadalmi szervezetek, amelyekben az egyetemek *adminisztratív vezetőit* tömörítették, és elsősorban ők fogalmazták meg először a menedzsment-képzés iránti igényt. Ezek az adminisztratív egyetemi vezetők az egyik hajtóerejét alkották annak a folyamatnak, amelynek eredményeképpen a felsőoktatási menedzsment az angol nyelvterületen önálló kutatási és oktatási terület lett.¹⁴

Európában e terület legfontosabb szereplője minden kétséget kizárólag az *Egyesült Királyság*, ahol állami és magán szervezetek sokasága foglalkozik a felsőoktatás fejlesztésével, és egyetemek sora indít e területen olyan mester vagy doktori szintű képzéseket, amelyek a felsőoktatási vezetők felkészítését is szolgálják. Az *Egyesült Királysággal*, ahol az oktatási menedzsment, ezen belül a felsőoktatási menedzsment fejlesztése hosszabb ideje nemcsak a retorikában kiemelt oktatáspolitikai prioritás, hanem a fejlesztési erőforrások elosztásában, érdemes hosszabban foglalkozni.

Noha az érdeklődésünk középpontjában itt az egyetemek által szervezett, diplomát adó képzések állnak, fontos már itt hangsúlyozni, hogy nem az egyetemek az egyetlen szereplők e területen. A vezetésfejlesztés és a vezetőképzés tartalmát, módszereit és kultúráját alapvetően meghatározzák olyan szervezetek, amelyek az egyetemi szférán kívül vagy annak a határvidékén működnek, és amelyek nemcsak a diplomát nyújtó egyetemi képzési rendszerhez kötődnek sokféle szállal (a tartalmak és a személyek folyamatosan mozognak ezek között), hanem a felsőoktatás fejlesztésért felelős kormányhivatalokhoz is.

Jelenleg (2006 végén) az Egyesült Királyságban a felsőoktatási vezetőképzés és vezetésfejlesztés egyik legfontosabb szereplőjének a *Leadership Foundation for Higher*

¹¹ Lásd: http://www.usnews.com/usnews/edu/grad/rankings/edu/brief/edusp06_brief.php

¹² Az interneten elérhető források szerint Berkeley már nem indít „felsőoktatási menedzsment” képzési programokat. Kaliforniában az UCLA mellett Stanford is kínál képzést ezen a szakterületen doktori szinten.

¹³ Lásd: <http://www.soe.umich.edu/cshpe/50th/cshpehistory/index.html>

¹⁴ Mindez abban a folyamatban játszódott le, amelyet a legjobban talán egy neves brit felsőoktatás-kutató, John Fielden 1976-ban megjelent, sokat idézett tanulmányának provokatív címe, „*A professzor hanyatlása és a hivatalvezető felemelkedése?*” fejezett ki (*Fielden, 1976*)

Education nevű alapítvány tűnik,¹⁵ amely több más, korábban e területen kulcsszerepet játszó egyéb szervezet együttműködése és többük összeolvadása nyomán jött létre 2004-ben az angol oktatási minisztérium támogatásával. A minisztérium 2003-ban kiadott "*The Future of Higher Education*" c Fehér Könyve az intézményi szintű vezetés fejlesztését az angol felsőoktatási reform egyik fontos prioritásaként határozta meg, és ennek egyik elemének tekintették az alapítvány létrehozásának a támogatását.¹⁶ Ezzel megpróbálták koncentrálni azokat a szervezeti kapacitásokat, amelyek korábban e területen rendelkezésre álltak. Az alapítvány legfontosabb célja – ahogyan azt küldetésnyilatkozatukban megfogalmazták – az, hogy a felsőoktatás vezetőit hozzájuttassa azokhoz a képességekhez (*skills*), amelyek szükségesek ahhoz, hogy az angol egyetemek megfelelhessenek a jövőbeni kihívásoknak. Ennek érdekében a felsőoktatási vezetők részére magas színvonalú programokat dolgoznak ki és szolgáltatnak, a szervezeti tanulás és képességfejlesztés gondolatára épülő megközelítésben, összegyűjtik és közzéteszik a sikeres gyakorlatokat, és elismerést nyújtanak a legsikeresebb felsőoktatási vezetőknek.¹⁷ Az alapítvány igazgatótanácsában egyetemi képviselők ülnek, de elnökének olyan személyt választottak, aki korábban a nemzetközi versenyszférában futott be vezetői karriert.

Az alapítvány többféle, általában több napos bentlakásos kurzusokra épülő vezetőképzési programot működtet. Így például a felső szintű vezetők (*top managers*), tanszékvezetők (*heads of department*) vagy egyetemi információs rendszerek gazdái számára szerveznek intenzív, általában hatnapos programokat. A képzési és fejlesztési szolgáltatásokat azonban – és ezt érdemes külön és erősen hangsúlyozni – nemcsak egyének vehetik igénybe, hanem intézmények is. Az Alapítvány olyan programokat is szervez, amelyeken egy-egy egyetemről egész csoportok vehetnek részt, például annak érdekében, hogy felkészüljenek valamilyen szervezeti változás megvalósítására. Ezek mellett a szervezet felsőoktatási vezetőkől álló hálózatok szervezését és támogatását is végzi, annak érdekében, hogy erősítse a horizontális, hálózati tanulást. Működtetnek olyan programot is, amely az egyetemek igazgató tanácsaiban ülő „laikus” vezetők fejlesztését szolgálja. Az alapítvány a felsőoktatási menedzsment területén folytatott kutatásokat is támogat,¹⁸ továbbá kiad egy rendszeresen megjelenő, *online* elérhető magazint, amely a felsőoktatási vezetés kérdéseivel foglalkozik.¹⁹

A *Leadership Foundation* létrehozása előtt mindazt, amit most ez a szervezet végez, más, ma már nem létező, de a felsőoktatási vezetésfejlesztés területén korábban fontos szerepet játszó szervezetek végezték. Érdemes ezeket megemlíteni, mert az általuk készített dokumentumokra vagy általuk kifejlesztett programokra ma is nagyon sok utalás történik. Így a terület elemzője nagyon gyakran találkozik a *Universities' and Colleges' Staff Development Agency (UCoSDA)* nevével, amely 2000-ig létezett, és akkor összeolvadt a *Higher Education Training Organisation* nevű operatív képzésszervező szervezettel, amiből létrejött az ugyancsak gyakran emlegetett *Higher Education Staff Development Agency (HESDA)*. Az UCoSDA, majd a HESDA a kormány által támogatott nemzeti ügynökségekként az elmúlt évtizedben meghatározó szerepet játszottak az angol felsőoktatási vezetők képzésében, a

¹⁵ A honlapját lásd itt: <http://www.lfhe.ac.uk/>

¹⁶ „Because leadership and management are key to the challenges ahead, we will help to fund HEFCE's and Universities UK's proposal for a new Leadership Foundation to support the sector to improve leadership and management.”(<http://www.dfes.gov.uk/hegateway/uploads/White%20Pape.pdf>).

¹⁷ Érdemes megemlíteni, hogy a *Leadership Foundation for Higher Education* adminisztratív vezetője olyan személy, akinek korábban elsősorban a szervezetfejlesztés, a szervezeti változások segítése, a vezetésfejlesztés és a csoportok facilitálása területén volt gyakorlata, és aki hosszabb ideig dolgozott a piaci szférában is.

¹⁸ A folyó kutatások listáját lásd itt: <http://www.lfhe.ac.uk/research/projects/>. Az alapítvány által támogatott kutatások eredményeit bemutató „*Research and Development Series*” sorozat egy 2006-ban megjelent kiadványát, amely a korábbi kutatásokat összegezve különösen gazdag képet nyújt a felsőoktatási vezetői szerepek átalakulásáról, a vezetők által igényelt tudásról és a felkészítésükkel szembeni új igényekről korábban már idéztem (*Whitchurch, 2006*).

¹⁹ Lásd itt: <http://www.lfhe.ac.uk/publications/newsletters.html/>

képzés tartalmának és módszereinek a fejlesztésében, a vezetőképzésre vonatkozó tudás gazdagításában.

Különösen sok utalás található egy, az UCoSDA által 1994-ben készített stratégiai vitaanyagra (Zöld Könyv), amely a felsőoktatási menedzsment és vezetőképzés fejlesztésére irányuló angol politika egyik referenciaanyagának tűnik.²⁰ Ebben azt fogalmazták meg, hogy „mivel a felsőoktatás által nyújtott szolgáltatások minősége szétválaszthatatlanul összekapcsolódik a menedzsment minőségével, átfogó, az egész ágazatot érintő kezdeményezésekre van szükség annak érdekében, hogy a felsőoktatásban dolgozók menedzsment tudását és képességeit (*skills and capabilities*) fenntartsuk és fejlesszük.” Ennek megfelelően történtek a kilencvenes évek közepén kezdeményezések a képzési igények feltárására és ezek standardizálására, majd ennek alapján egy olyan általános nemzeti referenciakeret meghatározására, amely a felsőoktatási menedzsmentképzést országosan orientálhatja (*Bone & Bourner, 1998*). Itt lényegében a felsőoktatási menedzsmentképzés egyfajta *nemzeti követelményrendszerének* a megfogalmazására történt próbálkozás, ami ugyan nem vezetett eredményhez, de a területről szóló kommunikációt nagymértékben felerősítette és hozzájárult néhány alapvető dilemma explicitté tételéhez. Ezek egyike az volt, vajon az üzleti világból áthozott menedzsment megközelítések milyen mértékben alkalmazhatóak az akadémiai szférában.

Azt, hogy az Egyesült Királyságban milyen jelentőséget tulajdonítanak a felsőoktatási menedzsment fejlesztésének, többek között jelzi az is, hogy a felsőoktatásra szánt közpénzek elosztását végző Felsőoktatási Finanszírozási Tanács (*Higher Education Funding Council for England - HEFCE*) komoly erőforrásokat fordít több olyan programot finanszírozására, amelyek e területre irányulnak. A HEFCE 2004 és 2007 között 10 millió fontot költ egy „*Leadership, Governance and Management Fund*” elnevezésű pénzalap útján a felsőoktatási menedzsment fejlesztésére, amely kezdeményezés korábbi hasonlók folytatásaként indult el.²¹ Egy, a HEFCE által 2006-ban közzétett jelentés, amely az angol felsőoktatás emberi erőforrásainak az állapotát elemzi (*HEFCE, 2006*), és hosszan foglalkozik a menedzsment fejlesztés területén történt és történő befektetésekkel, elégedetten nyugtázza azt a látványos fejlődést, amely e befektetések hatására ezen a területen történt.

Egy további, az Egyesült Királyságban működő nem egyetemi kulcsszereplő, amellyel érdemes hosszabban foglalkozni a *Commonwealth Higher Education Management Service*²² (CHEMS), amelyet a volt Brit Nemzetközösség egyetemeinek a szövetsége (*Association of Commonwealth Universities*²³ - ACU) hozott létre 1993-ban. Ez a szervezet ma a felsőoktatási menedzsmentről rendelkezésre álló nemzetközi tudás egyik legfontosabb hordozójának tűnik. A CHEMS által végzett felmérések és az ezek nyomán születő, nagyrészt elektronikusan hozzáférhető publikációk értékes forrást jelenthetnek általában a felsőoktatási kutatás, de különösen a felsőoktatási menedzsment kutatása és oktatása számára. A honlapján található információ szerint a szervezet 1996 és 2001 között 70 olyan tanácsadó szolgáltatást végzett, amelynek során kormányoknak és felsőoktatási intézményeknek nyújtott segítséget felsőoktatási menedzsment problémák megoldásához. Az egyik különös figyelmet érdemlő olyan szolgáltatásuk, ami egészen biztosan jól használható lesz az egyetemi vezetők hazai képzésben is, egy intelligens kereső rendszerrel működő ún. *policy index*, amely lehetővé

²⁰ E dokumentumhoz az interneten keresztül nem sikerült hozzájutnom, de annak tartalmáról sok információt találtam. Tekintettel arra a hatásra, amelyet látható módon gyakorolt, érdemes lesz e dokumentumot nyomtatott formában megszerezni.

²¹ Forrás: <http://www.hefce.ac.uk/lgm/build/>

²² Honlap: <http://www.acu.ac.uk/cgi-bin/frameset.pl?ml=chems&sl=chems>

²³ Az ACU a világ legrégebbi nemzetközi egyetemi szervezetének tartja magát, és sok szempontból úgy jelenik meg, mint a brit „birodalmi örökség” hordozója. Az egyik leggyakrabban használt, legjobb minőségűnek talált forrásom volt. A honlapját lásd itt: <http://www.acu.ac.uk/cgi-bin/frameset.pl?ml=aboutacu&sl=aboutacu&select=aboutacu>

teszi, hogy a legkülönbözőbb területeken (pl. intézménymenedzsment emberi erőforrások menedzselése, pénzügyek, hallgatói ügyek) olyan konkrét intézményi gyakorlatokat (pl. intézményi szabályzatok, döntések, policy-deklarációk) találjunk, amelyek ötleteket adhatnak saját problémáink megoldásához. A CHEMS folyamatosan végez adatgyűjtéseket volt Brit Nemzetközösség országában működő felsőoktatási rendszerekben és intézményekben, és készít ezek alapján elemzéseket.²⁴

A „felsőoktatási menedzsment” képzés nemzetközi „térképének” a feltárásához a legértékesebb háttér-információkat ma a CHEMS-nek az az átfogó elemzése nyújtja, amelyet e szervezet a kilencvenes évek második felében végzett el (*CHEMS, 1999*). Ez az elsősorban a volt Brit Nemzetközösség országaira kiterjedő, de más országokra és több nemzetközi szervezetre is figyelő felmérés rendkívül aprólékos képet nyújt arról, hogy e területen mely intézmények a kulcsszereplők és milyen képzési formák léteznek. A CHEMS az általa vizsgált ország-csoportban a létező képzések egyedülállóan kiterjedt és gazdag *adatbázisát* hozta létre, amely négy kategóriában mutatja be a létező *nyilvános* képzéseket (azaz nem tartalmazva azokat, amelyeket egy-egy egyetem kizárólag saját munkatársai számára szervez).²⁵ Az adatbázisból kiolvasható az, hogy az egyes programtípusokat a 2000. év körül hány intézményben nyújtották, és összesen hány konkrét program létezett (lásd 1. Táblázat). Az adatbázis a benne szereplő összes programról részletes ismertetést tartalmaz, amely a szervező intézmény és a program pontos neve mellett olyan egyéb információkat is közöl, mint például a program tartalmának (*course content*), rövid leírása, időtartama, a díja és annak a helynek (honlapnak) a megjelölése, ahol részletesebb információkhoz lehet jutni.²⁶

1. Táblázat

A CHEMS adatbázisa a felsőoktatási menedzsment képzést nyújtó intézményekről és programokról (2000)

Képzési program típusa	Intézmények száma	Programok száma
Rövid kurzusok, szemináriumok és műhelyek	34	73
Végzettséget igazoló, diplomához vezető képzések (mester és doktori szint)	29	54
Ebből posztgraduálisnak nevezett		11
Ebből mesterszintűnek nevezett		20
Ebből doktorinak nevezett		5

Európán túl az angol nyelvterület országai körében érdemes alaposan odafigyelni Új-Zélandra, Ausztráliára és Kanadára is, amelyek mind sajátos mintáit alkotják annak, ahogy a felsőoktatási menedzsment önálló szakmává, elkülönült diszciplináris területé és sajátos oktatási tartalommal alakult. Ezekben az országokban – ahogy arra már utaltunk – a hetvenes években általában azzal kezdődött e folyamat, hogy az egyetemek adminisztratív vezetői, érzelve felelősségük és ezzel együtt befolyásuk növekedését elkezdtek létrehozni olyan szakmai szervezeteket, amelyek egyik legfontosabb célja éppen a felsőoktatási menedzsment professzionalizálódásának a támogatása volt (és aminek fontos eleme lett a szakmára való felkészülés, így a képzés támogatása).

²⁴ Ezen elemzések egyike az, amely a „felsőoktatási menedzsment” képzésről szól (*CHEMS, 1999*), és amelyet az egyik legfontosabb forrásként használok ebben a tanulmányban.

²⁵ Lásd: <http://www.acu.ac.uk/cgi-bin/frameset.pl?ml=chems&sl=chems>

²⁶ Érdemes hangsúlyozni, hogy olyan területről van szó, amely hallatlan gyorsan fejlődik, így a 2000-ben keletkezett adatbázis mára valószínűleg nagymértékben elavult, és számos új intézmény lépett be a képzők közé sokféle új programmal.

Az ausztráliai Felsőoktatási Menedzsment Szövetséget (*Association for Tertiary Education Management - ATEM*²⁷) például, amely ma ebben az országban a felsőoktatási vezetőképzés talán legfontosabb szereplője – pontosabban annak elődszervezetét –1976-ban hozták létre a saját megbecsültségükkel elégedetlen adminisztratív főiskolai vezetők. A szervezet eleinte inkább érdekvédelmi funkciókat töltött be, de később a professzionalizálódás támogatása került tevékenysége középpontjába és a felsőoktatási menedzsment mint kutatási²⁸ és oktatási terület egyik kulcsszereplőjévé vált. Az ATEM példája érdekes azért is, mert azt az esetet példázza, amikor a felsőoktatási menedzsment professzionalizálódása nem az egyetemi, hanem a főiskolai (college) szektorból indul el, sőt ezt a kezdetben az egyetemi vezetők határozott gyanakvása kíséri (*Conway, 1994*). Az ATEM részben maga szervez kurzusokat felsőoktatási vezetők számára (2007-re 22 ilyen kurzust hirdetett meg²⁹), részben különböző egyetemek mester vagy doktori szintű programjaiban vesz részt. Az ATEM tagintézményei közül 2007-ben 6 egyetem 10 olyan képzési programot hirdetett meg, amelyeknek volt *higher education management* vonatkozása, de egyik sem kizárólag e területről szólt.³⁰ Figyelmet érdemel, hogy az ATEM által hirdetett egyetemi programok mindegyike valamilyen tágabb területre irányul (ilyen például az *általános felsőoktatási tanulmányok*, ami nemcsak a menedzsmentről szól; az *oktatásmenedzsment tanulmányok*, amelyek nemcsak felsőoktatásról szólnak; vagy *közsféra-menedzsment tanulmányok*, amelyeknek csak egyik eleme a menedzsment az oktatási szférában).

Ausztrália és Új-Zéland esete azért is különösen érdekes, mert ezeknek az országoknak a felsőoktatási rendszere a dél-kelet ázsiai térség egyik legfontosabb kiszolgálója lett, és a programjaikat sikeresen értékesítő egyetemek ebben a régióban nemcsak komoly saját bevételt termelnek, hanem egyúttal a nemzeti külkereskedelemnek is fontos szereplőivé váltak (*OECD, 2004*). Ez természetes módon komoly hatással volt arra is, ahogyan az ausztráliai és új-zélandi egyetemeket vezetik. E régió egyetemere általában nagymértékben alkalmazható a „vállalkozó egyetem” fogalma, ami többek között azt is jelenti, hogy itt az egyetemek vezetéséhez szükséges tudás igen nagy hányada hozható át közvetlenül az üzleti menedzsment világából. Egy másik fontos jellemezője ennek a régiónak az, hogy komoly hagyományai alakultak ki annak, hogy az üzleti menedzsment logikáját a közsférára alkalmazzák. Ez a közsféra és az itt működő intézmények menedzsmentjének olyan megközelítését („*New Public Management*”) jelenti, amely természetes módon az oktatás irányításába is behatolt, és hatással van arra, ahogyan a felsőoktatási vezetési funkciót és az erre való felkészítést értelmezik. Ennek a sajátos helyzetnek köszönhető az, hogy a felsőoktatási menedzsment témái között itt számos olyan elem jelenik meg jól kidolgozott formában, amelyek növekvő jelentőségre tesznek szert azokban a rendszerekben, amelyek környezetét ugyan kevésbé a piaci, és inkább az államigazgatási folyamatok határozzák meg, de amelyeknek így is egyre kevésbé kiszámítható környezeti viszonyokkal kell szembe nézniük (pl. kockázat-menedzselés vagy a bizonytalanság menedzselése).

Az angol nyelvterülethez vagy a volt Brit Nemzetközösségbe tartozó országokra tekintve érdemes megnézni azokat a kevésbé fejlett országokban zajló modernizációs kezdeményezéseket is, amelyek egyebek mellett a felsőoktatási menedzsment fejlesztését tűzik ki célul, és amelyeknek mindig vannak képzési vonatkozásaik is. A felsőoktatási menedzsment területén található képzési programok gazdagsága Az Egyesült Királyságban, Kanadában, Ausztráliában vagy az Egyesült Államokban többek között arra is visszavezethető, hogy ezek egyik fontos célcsoportját alkotják a fejlődő országok

²⁷ Honlap: <http://www.atem.org.au/>

²⁸ Ez a szervezet adta ki a szakterület egyik ma is legfontosabb fórumának számító „*Journal of Higher Education Policy & Management*” elődjeként a *Journal of Tertiary Education Administration* c. folyóiratot.

²⁹ Lásd ATEM Education & Training programs: http://www.atem.org.au/education_training.cfm.

³⁰ Lásd az ATEM tagintézményei által szervezett posztgraduális képzési programokat: http://www.atem.org.au/education_courses.cfm.

felsőoktatási vezetői, és így e képzési programok igen gyakran megjelennek a nemzetközi és nemzeti fejlesztési szervezetek támogatási akcióiban, amelyek ezek számára folyamatos piacot és stabil pénzügyi forrásokat jelentenek. A fejlett országok e keretek között folyamatosan exportálják a felsőoktatással, ezen belül a felsőoktatási menedzsmenttel kapcsolatos tudást, ami a kevésbé fejlett országokban esetenként igen korszerű fejlesztési kezdeményezések, ezen belül képzési programok megjelenéséhez vezet. Erre a piacra természetesen belépnek azok az országok is (pl. Hollandia, Finnország, Németország, Svédország), amelyek képesek angol nyelvű programokat létrehozni és így e területen beléphetnek a tudásexportáló országok közé.³¹

Az intézményi szintű menedzsment jelentőségének a felértékelődése és tartalmának az átalakulása (tulajdonképpen az üzleti menedzsment felé történő közeledése) a kontinentális Európa országaiban később kezdődött el és más az angolszász országokkal összevetve jóval bonyolultabb, sőt konfliktusosabb folyamat volt. Itt ugyanis ez a folyamat sokkal erőteljesebben összekapcsolódott az egyetemek és az állam kapcsolatának az átalakulásával, ami ezt egy jóval tágabb és sajátos problémakörnyezetbe és erőterbe helyezte. Így például Franciaországban e folyamat nem választható el azoktól a gyakran látványos politikai feszültségeket gerjesztő vitáktól, amelyek arról szóltak, hogy az egységes állami rendszeren belül megengedhető-e az, hogy az egyes egyetemek (és így az általuk kiadott diplomák) között az egyes intézmények sajátosságait tükröző eltérések lehessenek vagy arról, hogy mennyire fogadható el az egyetemi oktatás szakképzési funkciójának a megerősödése.

A kontinentális Európa országaiban – összefüggésben azzal, hogy a felsőoktatási intézmények irányítása és vezetése itt általában erőteljesebben összefonódott az állami oktatásügyi igazgatással – a felsőoktatási menedzsment mint önálló kutatási és képzési terület később fejlődött ki, sőt sok országban tulajdonképpen ma még is alig létezik. Az a problémavilág, amivel e szakterület foglalkozik, döntően a tanügyigazgatás, ezen belül a felsőoktatási igazgatás problématerületén belül jelent meg, és az ezzel foglalkozók inkább az oktatásra specializálódott közjogi szakértők voltak, mintsem a szervezéstudomány, a vezetéstudomány vagy a szervezeti viselkedés (*organizational behaviour*) diszciplináris területeinek a képviselői. Ugyanakkor az elmúlt évtizedben – részben az oktatási intézmények önállóságát és felelősségét erősítő nemzeti politikák, részben a nemzetközi hatások és az egymástól történő tanulás következtében – ezekben az országokban is kialakult és fejlődésnek indult az oktatásügyi, ezen belül a felsőoktatási menedzsment mint önálló kutatási és képzési terület. Az esetek egy részében az általános menedzsment, ezen belül a közszolgáltatások menedzselése (*public management*) szakterületén belül jelentek meg a közszféra e speciális területének, a felsőoktatás menedzselésének a kérdései.³²

E tekintetben érdemes kicsit hosszabban foglalkozni a franciaországi fejlődéssel, itt ugyanis az általunk elemzett szakterület az egyik leginkább centralizált, legtradicionálisabb és leginkább bürokratikus szervezett rendszerében jött létre. Franciaország esetében fontos hangsúlyozni, hogy itt valójában nem egy, hanem két felsőoktatási rendszer működik: az

³¹ Az egyik példa a kilencvenes évek elején elindult „*Study Program on Higher Education Management in Africa*”, amelyben több fejlett ország intézményei vettek részt (lásd: <http://www.aau.org/studyprogram/index.htm>). Egy másik példa a kilencvenes évek végén indított dél-afrikai felsőoktatási menedzsment- és vezetésfejlesztési program (lásd: <http://www.chet.org.za/oldsite/management/leadercapacity.html>). Ezek a programok jelentős arányban a nemzeti szintű irányításra fókuszálnak, de erősen megjelennek bennük intézményi szintű menedzsmentfejlesztési elemek is.

³² Egy friss példa: a finn oktatási minisztérium támogatásával 2006-ben kezdődött egy „*Finnish Graduate School in Higher Education Administration, Management and Economics*” megszervezése több intézmény együttműködésével a Tamperei Egyetem Menedzsment Tanszékének (Department of Management Studies) a bázisán (lásd: <http://www11.uta.fi/laitokset/jola/heg/?Announcement>). Ez a tanszék egy 40 kreditet, 20-hetes angol nyelvű felsőoktatási menedzsment képzési programot működtet (lásd: <http://www11.uta.fi/laitokset/jola/heg/?curriculum>).

egyiket az egyetemek alkotják, a másikat az erősen szelektív, nagy presztízsű és szakképző funkcióval bíró felsőoktatási intézmények, a „*grande école*”-ok. Noha mindkettő állami rendszer, egészen más szervezeti és vezetési viszonyok jellemzik őket. Az egyetemeken az 1968-as nagy reformok nyomán kialakult belső döntéshozatali demokrácia a kilencvenes évekig az intézményi viszonyokba mélyen belenyúló erős miniszteriális irányítással és a külső (gazdasági vagy térségi) szereplők jelenlétének szinte teljes hiányával párosult. A vezetésben mindmáig meghatározó szerepet játszanak az akadémiai testület saját köréből megválasztott, professzionális menedzsment felkészültséggel nem rendelkező vezetői, akiknek jelölésében nagy szerepe van az oktatói és hallgatói érdekképviseleteknek. Noha az egyetemeken belül működnek igazgató tanácsok (*Conseil d'administration*), ezek csekély szerepet játszanak az egyetemi vezetők kiválasztásában, és e vezetőknek mind pénzügyi, mind személyi ügyekben igen erősen korlátozott a hatalma. A *grand école*-ok esetében más a helyzet. Itt az intézményekben többségében korábban létrejöttek a külső tagokból álló irányító testületek, és a miniszter az e testület által javasolt igazgatót nevezi ki, akinek ezután rendkívül tág (a személyzetre és a programokra is kiterjedő) menedzseri hatalma van.³³ E két rendszer intézményeinek a vezetése nyilvánvalóan eltérő vezetői kompetenciákat és ennek megfelelően eltérő felkészülést igényel.

Mindazok a változások, amelyeket korábban az uniós hatásokkal kapcsolatban említettem, a francia egyetemeken is erőteljesen jelentkeztek a kilencvenes években. Ezek mellett talán egy speciális hatást érdemes megemlíteni: ez az állam és az egyetemek közötti kapcsolatok szerződéses alapokra helyezése (*contractualisation*), ami egy átfogó közszolgáltatási irányítási reform részeként jelent meg, és ami a felsőoktatási szférát is elérte. A nyolcvanas években jelent meg az a törekvés, hogy az állam és az állami intézmények (így az egyetemek) kapcsolatát a közigazgatási viszony felől a szerződéses viszony felé vigyék el. Az állam és az egyetemek kapcsolatának szerződéses alapra helyezése azt jelenti, hogy az állami költségvetés a források leosztásában az egységes elvek alapján történő pénzleosztás helyett áttér egy olyan költségvetés-szabályozási technikára, amelynek a lényege az, hogy az egyetemek önálló célokat megfogalmazó stratégiát dolgoznak ki, ezt egy alkufolyamatban egyeztetik az állami hatóságokkal, majd egy szerződéses megegyezés keretei között rögzítik, hogy az állam milyen célok megvalósítására ad pénzt az intézménynek. Ez a technika, amely a kilencvenes években terjedt el Franciaországban, és radikális változást jelentett az intézmények és az állam kapcsolatában, újfajta szervezeti és vezetési viselkedés kialakítására kényszerítette az egyetemeket. Be kellett vezetniük a stratégiai tervezést (annak minden belső vezetési és szervezeti konzekvenciájával együtt), az intézményi stratégiára épülő tárgyalási technikákat kellett kialakítaniuk, és – ami talán a legfontosabb – az állammal kötött szerződésben vállalt célok garantált teljesítése érdekében jól működő belső elszámoltatási mechanizmusokat kellett létrehozniuk. Ez nemcsak az intézményi szintű stratégiai tervezést és menedzsmentet feltételez, hanem erős operatív vezetést is, ami az egyetemeken belül értelemszerűen felértékelte a professzionális menedzsment funkciókat, és az ehhez szükséges szervezeti és vezetési tudást is. Mindezek hatására az egyetemi vezetők menedzsment képességeinek a fejlesztése Franciaországban is oktatáspolitikai prioritássá vált. Tekintettel az egyetemi rendszer továbbra is meglévő igen szoros állami irányítására és a közvetlen miniszteriális irányítás megmaradására, az egyetemi vezetők felkészítésében itt erősebb maradt a közvetlen állami szerepvállalás, mint például az Egyesült Királyságban, ugyanakkor az egyetemeken itt is fontos szereplőivé váltak e folyamatnak.

Hasonlóan erős hatása volt Franciaországban a regionalizáció (*territorialisation*) állami politikájának, amely közvetlenül kapcsolódott az egyetemi oktatás szakképző funkciójának a

³³ A kétféle intézmény eltérő szervezeti és vezetési jellemzőiről és az ennek nyomán kialakuló eltérő szervezeti és irányítási folyamatokról igen érzékletes képet ad a Bologna-folyamatot kezdeményező volt francia oktatási miniszter, Claude Allègre egy nem rég megjelent pamfletjében (*Allègre, 2006*).

felértékelődéséhez. Az egyetemek, egy sor – itt nem részletezhető – külső kényszer hatása alatt a hetvenes évektől kezdve megpróbálták oly módon alakítani programkínálatukat, hogy az a korábbiaknál több, a munkaerő-piacon jól értékesíthető végzettséghez vezethessen. Ez megkívánta azt, hogy intenzív kapcsolatokat alakítsanak ki annak a térségnek a gazdasági szereplőivel, amelyben működnek, és jobban megismerjék a térségi munkaerőpiaci igényeket. Mindezt nemcsak a felsőoktatási rendszer szintjeinek és kimeneteleinek a meghatározására irányuló nemzeti politika támogatta, hanem az egyetemi irányítás megújítását célzó politika is. Ennek eredményeképpen az egyetemi irányító testületeken megjelentek, és meglehetősen nagy súlyra tettek szert a regionális gazdasági és társadalmi környezet szereplői, akik nemcsak az egyetemek (elsősorban infrastruktúrát és a fejlesztéseket érintő) finanszírozásába kapcsolódtak be, hanem növekvő mértékben befolyásolni kezdték a programszerkezet alakítását is.

Mindezek nagymértékben erősítették a hagyományos akadémiai vezetés mellett a professzionális menedzsment súlyát, a fakulásokkal szemben megerősödött az egyetemi szervezet, az egyetemek elnökei (présidents) jóval nagyobb befolyásra tettek szert, mint korábban a fakultásokat vezető dékánok (*Vasconcellos, 2006*). Érdemes hangsúlyozni: ezeket a folyamatokat Franciaországban az akadémiai szférán messze túlmutató, valójában a gazdaság- és társadalomirányítás jellegzetes francia modelljének az egészét érintő viták kísérték és kísérik ma is, és az egyetemeken, illetve az akadémiai vagy értelmiségi közösségen belül nem csekély ellenállást generálnak. Gyakoriak a menedzseri szemléletet (*managerialism*) és a hagyományos akadémiai értékekkel szembenállónak érzékelt technokrata megközelítést érő kritikák. Ugyanakkor az itt jelzett folyamatok nyilvánvalóan visszafordíthatatlanok, és az egyetemek között kialakult versenyhelyzetben azok az intézmények kerülnek nyertes pozícióba, amelyek képesek a modern menedzsment technikákat integrálni saját vezetési és szervezeti modelljükbe. Az ehhez szükséges tudás itt is szükségképpen felértékelődik, és erősödik az az igény is, hogy ez a tudás olyan elismert diszciplináris területté váljék, amely lehetővé teszi az egyetemi menedzsment funkciót betöltők képzését és folyamatos szakmai fejlesztését.

A francia oktatási minisztérium 2005-ben hozott létre egy olyan állami intézményt (*École supérieure de l'éducation nationale – ESEN*),³⁴ amelynek feladatává tette az oktatási vezetők képzését, beleértve ebbe az egyetemi vezetőkét. Az ESEN maga diplomát adó képzést nem végez, de két egyetemmel (Lille és Marne-la-Vallée) együttműködve diplomát nyújtó mesterszintű képzések aktív szervezésében is részt vesz. Az érintett két egyetem saját, az üzleti és közszférára vonatkozó vezetőképzési programjait egészítette ki olyan modulokkal, amelyek a felsőoktatásra vonatkoznak. Emellett az ESEN önállóan is kínál rövid képzési tartamú programelemeket (így például olyan négy napos szemináriumot, amelyet a francia rektori konferenciával (CPU) és állami egyetemfejlesztési ügynökséggel (AMUE) együttműködve szervez frissen kinevezett tanszékvezetők (*directeurs d'UFR*) számára).

A kontinentális európai rendszerek között több okból is kiemelt figyelmet érdemel a német. E kiemelt figyelmet önmagában már az is indokolja, hogy a legtöbb európai ország éppen a német modell alapján építette ki saját egyetemi rendszerét, e modellnek megfelelően alakítva az intézmények és a kormányzat közötti viszonyt és – ebből következően – az intézményi szintű menedzsment funkciókat. Érdemes azonban a németországi folyamatokra odafigyelni azért is, mert a német felsőoktatási rendszerben egyszerre figyelhetőek meg a nagyfokú konzervativizmus és a reformokra való rendkívüli nyitottság jelei. Az elmúlt években az intézményi önállóság növekedésével párhuzamosan az oktatási rendszer

³⁴ Honlap: <http://www.esen.education.fr/>. Az intézmény francia elnevezése a „Oktatásügyi Főiskola”, az angol elnevezés viszont „Országos Oktatásügyi Menedzsment Főiskola” (*National College for Education Management*). Az intézmény Poitiers-ben működik, ahová az elmúlt években a francia állam több úttörő szerepet játszó, modern közintézményt telepített.

egészében nagymértékben megerősödött a szervezeti és vezetési kérdések iránti érdeklődés, ami elérte a felsőoktatást is.

Noha a német felsőoktatás az elmúlt évtizedekben éppúgy erős és közvetlen állami ellenőrzés alatt fejlődött, mint a francia, Németországban mind az akadémiai közösség, mint az állami bürokrácia a franciánál inkább befogadónak tűnt a modern, döntően az angolszász országokban zajló folyamatok által inspirált menedzsment megközelítésekkel szemben. Több német egyetemen van mesterszintű felsőoktatási menedzsment képzési program, így például Brémában, Kremsben, Oldenburgban vagy Osnabrückben.³⁵ Említésre méltó, hogy Németországban a *Kasseli Egyetemen* a hetvenes évek végén létrejött egy olyan nemzetközi felsőoktatási kutatási központ (*Internationales Zentrum für Hochschulforschung*³⁶), amely később nemcsak komoly nemzetközi elismertségre tett szert, hanem a felsőoktatással kapcsolatos képzési programoknak is szellemi háttérévé tudott válni. Ez a központ egyebek mellett olyan nemzetközi (angol nyelvű) felsőoktatási tanulmányokról szóló mester szintű képzést is szervez, amelynek van menedzsment komponense is.³⁷ A felsőoktatási menedzsment fejlesztés és képzés területén fontos szereplőnek tűnik egy, az egyetemekkel kooperáló non-profit szervezet, a Gütersloh-ban (Észak-Rajna Vesztfália) működő Felsőoktatás-fejlesztési Központ (*Centrum für Hochschulentwicklung*³⁸), amelyet 1994-ben hozott létre *Bertelsmann Alapítvány* (amely a Központ költségvetésének háromnegyedét biztosítja) és a Német Rektori Konferencia. Ez a szervezet több egyéb felsőoktatással kapcsolatos tevékenysége mellett diplomához nem vezető felsőoktatási menedzsment képzési programokat is szervez.

A nemzeti szintű folyamatok és kezdeményezések mellett figyelmet érdemelnek azok is, amelyek *nemzetközi szervezetekhez* vagy nemzeti szintű intézmények által létrehozott közös, *nemzetközi programokhoz* kapcsolódnak. A felsőoktatásban érintett, e területtel foglalkozó nemzetközi szervezetek világa hallatlanul gazdag, és ennek számos szereplője foglalkozik valamilyen szinten felsőoktatási menedzsmenttel is, esetleg aktív szerepet játszva e terület fejlesztésében, sőt estenként akár közvetlenül szervezve vagy támogatva képzéseket. Az a tudás és tapasztalat, ami e szervezetekben felhalmozódott megkerülhetetlen érték azok számára, akik nemzeti szinten törekednek a felsőoktatási menedzsment fejlesztésére. Ahogy a nemzeti szintű szereplők és folyamatok esetében, a nemzetköziet nézve is legfeljebb felvillantani lehet itt néhányat, elsősorban olyanokat, amelyek vagy akik a menedzsment képzés szempontjából fontosak.

Noha képzést maga nem folytat, a felsőoktatási menedzsment területén, és különösen az e területre vonatkozó tudás teremtésében kulcsszereplő az OECD, illetve az OECD Intézményi szintű Felsőoktatási Menedzsment (*Institutional Management in Higher Education - IMHE*) elnevezésű programja. E program magas szinten intézményesült: tagsága, irányító testülete, saját folyóirata, rendszeres konferenciái vannak és a felsőoktatási menedzsment területén a tagállamok igényeinek megfelelő projekteket folytat. Az IMHE-nek Magyarország is tagja: formálisan a Felsőoktatási Konferenciák Szövetsége, az Oktatási és Kulturális Minisztérium továbbá a szegedi és a debreceni tudományegyetemek jelennek meg a tagdíjat fizető tagok között. A program által kiadott folyóiratban megjelenő tanulmányok, a *"Higher education management and policy"* a nemzetközi felsőoktatási menedzsment és politika területén az egyik legfontosabb forrást alkotják. Az OECD azonban nemcsak az IMHE keretében fejt ki olyan, a felsőoktatást érintő tevékenységet, amelynek tartalmi

³⁵ E programokat ismerteti a *Deutscher Bildungs Server* tematikus (Hochschulmanagement/Wissenschaftsmanagement) oldala. Lásd itt: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=963>.

³⁶ Honlap: http://www.uni-kassel.de/incher/e_english/

³⁷ Subject area 5. Higher Education Management, Organization and Decision Making. Lásd. <http://www.uni-kassel.de/incher/mahe/module5.html>

³⁸ Honlap: <http://www.che.de>

eredményei felhasználhatóak a „felsőoktatási menedzsment” képzés koncipiálásában vagy közvetlenül magában a már folyó képzésben. E tanulmány készültének idejében is zajlott a nemzeti felsőoktatási politikák tematikus vizsgálata, amelyben tizenhét tagország vesz részt.³⁹

Az oktatási, és ezen belül a felsőoktatási menedzsment területén fontos szereplőnek számít az UNESCO párizsi oktatástervezési intézete (*International Institute for Educational Planning – IIEP*) is, amely néhány éve diplomához⁴⁰ vezető programokat is nyújt. Ezek célcsoportját ugyan döntően a kevésbé fejlett országokból érkezők alkotják, de a képzési programok céljait, tartalmát, az alkalmazott módszereket és a meghívott előadókat tekintve olyan minőség és olyan megközelítések jelennek meg, ami miatt e programok a számunkra is érdekesek. Az IIEP ezen a területen a nemzetközi tér egyik legaktívabb szereplője: a képzési programjait nagyon sok ország veszi igénybe, gyakran ez a szervezet vállalja azt, hogy a különböző multilaterális vagy bilaterális segélyprogramokban felkészíti a támogatott – nemegyszer éppen a demokratikus átalakulás útjára lépett – országok felsőoktatási vezetőit az új vezetési feladatokra.⁴¹ Noha a szervezet ma már diplomához vezető programokat is nyújt, a fő profilját természetesen a rövidebb időtartamú képzések alkotják. Mindezek a programok támaszkodnak azokra a kutatásokra, amelyeket az IIEP a felsőoktatás, ezen belül a felsőoktatási menedzsment területén folytat, és amelyek produktumainak jelentős hányada költségmentesen elérhető.⁴²

Európai szinten a felsőoktatási menedzsment területén a legismertebb nemzetközi szervezet a Brüsszelben működő Európai Egyetemi Stratégiai Központ (*European Centre for the Strategic Management of Universities - ESMU*⁴³), amelynek legfontosabb célkitűzése az európai egyetemek támogatása a menedzsmentjük professzionalizálásában. Az ESMU közvetlenül együttműködik az Európai Unió Bizottságával: a Bizottság számára ez az egyik legfontosabb európai szervezet a felsőoktatás területén. Az ESMU elnöke *Frans van Vught*, aki a felsőoktatási menedzsment egyik legismertebb európai szakértője (a nyolcvanas évek közepén ő alapította a Twentei Egyetemen belül működő Felsőoktatás-politikai Kutató Központot (*Center for Higher Education Policy Studies – CHEPS*⁴⁴), ami az egyik legismertebb és legnagyobb tekintélyű felsőoktatási kutatóhely Európában. Az ESMU többek között európai hálózatokat szervez, amelyek közül említést érdemel az európai egyetemek akadémiai vezetőinek (dékánoknak, tanszékvezetőknek) a hálózata, a DEAN⁴⁵, amelyik az egyik legfontosabb horizontális kommunikációs és tanulási keretet nyújtja az európai felsőoktatási intézmények szakmai vezetők számára. Ezzel párhuzamosan egy másik, ugyancsak az ESMU által kezdeményezett, 1997-ben létrejött hálózat a HUMANE⁴⁶ az európai egyetemek adminisztratív vezetői számára nyújt kommunikációs és tanulási lehetőséget. Az ESMU és a HUMANE folyamatosan szervez képzéseket az egyetemek adminisztratív vezetői számára: közös vállalkozásban működtetik az ún. Téli Iskolát (*Winter School*). Ez egyhetes bennlakásos vezetőképző kurzus olyan középszintű adminisztratív egyetemi pozíciókat betöltő személyek számára, akikből felső szintű vezetők válhatnak. Az ESMU aktív koordináló szerepével, négy európai egyetem⁴⁷ részvételével indult el 2005-ben

³⁹ A tanulmány megírásának az idején már 14 ország háttér tanulmányát lehetett letölteni az ezeket tartalmazó Honlapról (http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_2649_34859749_35580240_1_1_1_1,00.html).

⁴⁰ International Diploma in Educational Planning and Management.

⁴¹ Ilyen szerepet játszott az IIEP pl. Afganisztánban.

⁴² A felsőoktatási menedzsmenttel kapcsolatos IIEP kutatásokat lásd a következő honlapon: <http://www.unesco.org/iiep/eng/research/highered/struniv.htm>

⁴³ Honlap: <http://www.esmu.be/>

⁴⁴ Honlap: <http://www.utwente.nl/cheps/>

⁴⁵ Honlap: <http://www.esmu.be/index.php?id=20>

⁴⁶ Honlap: <http://www.humane.eu/> (korábbi: <http://www.humane.eu.org/>)

⁴⁷ Institute of Education University of London); University of Maastricht Business School, German University of Administrative Sciences, Speyer; Universidad Politécnica de Valencia, Center for Study of Higher Education Management

egy kezdeményezés egy közös európai felsőoktatási MBA program⁴⁸ létrehozása érdekében. E kétévesre tervezett, összesen hathetes bentlakásos részből álló programnak az elindítását 2006 ősziére tervezték.⁴⁹

Az itt említettek mellett a felsőoktatás területén számos európai, regionális vagy globális hatókörű nemzetközi szervezet működik, amelyeknek kisebb-nagyobb szerepük lehet a menedzsment-fejlesztés területén is, ha nem is közvetlenül képzések szervezésével, de olyan háttértudás biztosításával, ami a vezetők felkészítésében is jól hasznosítható. Ezek számbavételére sincs mód itt, csupán néhányat említek meg. Ilyen például az UNESCO Bukarestben működő Felsőoktatási Központja, a CEPES⁵⁰ vagy az európai országok a nemzetközi oktatási és tudományos kapcsolatokért felelős nemzeti ügynökségeinek európai szervezete, az *Academic Co-operation Association*⁵¹ (ACA), amelyek sok, a képzésben jól hasznosítható szakértői elemzést produkálnak, és számos olyan nemzetközi projektet futtatnak vagy olyan találkozót szerveznek, amelyek jó lehetőséget adnak a felsőoktatási menedzsmenttel kapcsolatos információk megosztására, jó példák megismerésére és a kölcsönös tanulásra. Ezek mellett relevánsak a felsőoktatási kutatással átfogó módon foglalkozó kutatói közösségek nemzetközi szervezetei is. Ilyenek például az Oslóban működő *Higher Education Development Association*⁵² (HEDDA) elnevezésű, nyolc európai felsőoktatási központot összefogó szervezet, az Angliában működő *Society for Research into Higher Education*⁵³ vagy amerikai *Association for the Study of Higher Education*.⁵⁴ A témánk szempontjából a felsőoktatással foglalkozó nemzetközi szakmai szervezetek vagy szövetségek között külön figyelmet érdemelnek azok, amelyek tevékenysége kifejezetten az intézményi szintű menedzsment kérdéseire fókuszálnak: ilyen például *Association for Institutional Research*⁵⁵ (AIR) vagy annak európai „testvérszervezete” a *European Higher Education Society*⁵⁶ (EIAR).

A nemzetközi szervezetek mellett léteznek olyan nemzeti szintű, de akár a szándékukat, akár a tényleges összetételüket és programjainak tekintve inkább nemzetközinek, mintsem nemzetinek tekinthető tudásközpontok is, mint amilyen a Twentei Egyetemen működő, korábban már említett *Center for Higher Education Policy Studies*⁵⁷), továbbá olyan regionális vagy jól körülhatárolható nyelvi-kulturális hatáskörű szervezetek, mint a korábban ugyancsak említett (*Association of Commonwealth Universities - ACU*⁵⁸). Ez utóbbit szeretném külön is kiemelni: az ACU által létrehozott és közzétett tudás a felsőoktatási menedzsment területén egyedülállóan értékesnek tűnik.

A felsőoktatási menedzsment fejlesztésének nemzetközi összefüggéseivel kapcsolatban végezetül érdemes megjegyezni, hogy e terület a jövőben várhatóan növekvő figyelmet fog kapni. Mint korábban említettem, jelenleg is zajlik az OECD felsőoktatási tematikus vizsgálata, amely a felsőoktatásra vonatkozó tudásunk építésének ma minden bizonnyal egyik legjelentősebb globális vállalkozása. Ennek egyik, már most látható következtetése az lehet, hogy a felsőoktatási menedzsment témáját érdemes kiemelni, és a későbbiekben az átfogó tematikus vizsgálat egyik lehetséges folytatásaként éppen ezen a szűkebb területen lehetne

⁴⁸ A program honlapja: <http://www.euroherm.com/index.php?id=117>

⁴⁹ A rendelkezésemre álló információk szerint a programot kínáló nagytekintélyű oktatói és intézményi kör ellenére nem sikerült annyi jelentkezőt találni, akikkel a program gazdaságosan elindulhatott volna.

⁵⁰ Honlap: <http://www.cepes.ro/>

⁵¹ Honlap: <http://www.aca-secretariat.be/>

⁵² Honlap: <http://www.uv.uio.no/hedda/>

⁵³ Honlap: <http://www.srhe.ac.uk/>

⁵⁴ Honlap: <http://www.ashe.ws/>

⁵⁵ Honlap: <http://www.airweb.org/>

⁵⁶ Honlap: <http://www.eair.nl/>

⁵⁷ Honlap: <http://www.utwente.nl/cheps/>

⁵⁸ Honlap: <http://www.acu.ac.uk/>

továblépni.⁵⁹ Elég e vizsgálat keretében készült anyagok⁶⁰ bármelyikébe beletekinteni ahhoz, hogy lássuk, a menedzsment kérdésköre a felsőoktatási politika elemzésén belül központi helyet foglal el, és a modernizációs célú felsőoktatási politikáknak egyik legfontosabb eszköze lehet e terület fejlesztése.

A létező képzések tartalmi és szervezési sajátosságai

E tanulmány készítése során több intézmény – részben egyetemek, részben egyéb szervezetek – olyan programjait tekintetem át, amelyek „felsőoktatási menedzsment” profilúnak tekinthetőek (az áttekintett intézmények listáját az *I. sz. mellékelt* tartalmazza). Fontos itt újra hangsúlyozni: annak megállapítása, vajon egy-egy program mennyire tekinthető a „felsőoktatási menedzsment” profilúnak, egyáltalán nem magától értetődő. Mint korábban utaltam erre, vannak olyan programok, amelyek célja tágabban felsőoktatás-kutatásokat végző *kutatók* vagy *szakértők*, és nem felsőoktatási *vezetők* képzése, de ezek is tartalmazhatnak számos olyan elemet, amelyek a „felsőoktatási menedzsment” témájába sorolhatóak. Több olyan program is létezik, amelyek általában az oktatásügyi vezetés fejlesztését célozzák, és a felsőoktatás ezen belül csak az egyik résztémaként jelenik meg. Ezen túl vannak olyan programok is, amelyek fő célja általában a közszférában végzendő vezetési feladatokra (*public sector management*) való felkészítés, és amelyekben belül a felsőoktatás csak mint a közszolgáltatások egyik területe jelenik meg. Sokféle lehet az egyes programok elnevezése is: az elnevezésekben a „felsőoktatási menedzsment (*higher education management*)” természetesen nem mindig jelenik meg. Különösen gyakori a „*higher education administration*” programelnevezés, és gyakran előfordul a „*university management*” is.

A „felsőoktatási menedzsment” területén létező képzési programok tartalmi áttekintését a legjobban valószínűleg az Egyesült Királyságban működő, korábban részletesebben is bemutatott CHEMS elemzései segítik. A szervezetnek a kilencvenes évek végén e területen végzett átfogó adatgyűjtésére épülő elemzése (*CHEMS, 1999*) többek között azoknak a *kulcstémáknak* az azonosítását célozta, amelyek a vizsgált képzési programokban megjelennek. Egy korábbi, gyakran idézett elemzésre hivatkozva⁶¹ a CHEMS öt olyan területet jelöl meg, amelyek a felsőoktatási vezetők képzésének legfontosabb pilléreit alkotják. Ezek az alábbiak:

- Stratégiai menedzsment (*strategic management*)
- Operatív menedzsment, ami itt magába foglalja a változásmenedzsmentet és minőségmenedzsmentet (*operations management - including management of change and quality assurance/maintenance*)
- Pénzügyi menedzsment (*resource/finance management*)
- Az emberi erőforrások menedzselése (*people management*)
- Információmenedzsment (*information management*)

Figyelemre méltó, hogy ezek a területek mind a szűk értelemben vett intézményi menedzsment körébe tartoznak, és nem szerepelnek közöttük sem a nemzeti felsőoktatási rendszer vagy felsőoktatási politika átfogó kérdései, sem a felsőoktatás történetét vagy kulturális hagyományait érintő témák. Nem jelennek meg közöttük explicit módon a tanítás és tanulás megszervezésének oktatáseméleti vagy pedagógiai kérdései sem. A CHEMS az itt idézett felmérése során ennél jóval részletesebb, a fenti tartalmi elemeket kisebb részelemekre bontó tematikus listákat használt, amely az átfogó témákat specifikus készségekre és

⁵⁹ A tematikus vizsgálat vezetőjével folytatott személyes beszélgetésem alapján.

⁶⁰ A vizsgálat honlapját lásd itt:

http://www.oecd.org/document/9/0,2340,en_2649_34859749_35564105_1_1_1_1,00.html

⁶¹ A már nem működő *Universities' & Colleges' Staff Development Agency (UCoSDA)* korábban idézett, 1994-es felméréséről van szó.

kompetenciákra bontotta fel,⁶² de ennek elemei sem léptek ki az intézményi menedzsment itt definiált köréből. A szervezet például 2000-ben közzétett egy, a felsőoktatási menedzsment témájában készült annotált bibliográfiát, amely 11 témába sorolva ismerteti a releváns irodalmat, bemutatva a lehetséges forrásokat is (*CHEMS, 2000*).⁶³ Noha ez is hasonló tematizálást jelez, ebben már önálló elemként jelenik meg például az oktatási és kutatási tevékenységek menedzselése:

- Intézményi menedzsment (*Institutional Management*)
- Pénzügyi menedzsment (*Financial Management*)
- Jövedelemszerzés és vállalkozás (*Income Generation and Entrepreneurship*)
- Tervezés és az intézményi teljesítmény értékelése (*Planning & The Evaluation of Institutional Performance*)
- Humán erőforrások menedzselése (*Human Resource Management*)
- Minőségmenedzsment (*Management of Quality*)
- Az oktatási és kutatási tevékenységek menedzselése (*Management of Academic Activities*)
- A hallgatóknak nyújtott szolgáltatások menedzselése (*Management of Student Services*)
- Az információs technológia menedzselése (*Management of Information Technology*)
- A könyvtárak menedzselése (*Management of Libraries*)

A különböző országokban futó, „felsőoktatási menedzsment” profilúnak tekinthető képzések tartalmi sajátosságai sok hasonlóságot mutatnak, azonban jelentős eltérések is megfigyelhetők. A képzések két alapvető típusát érdemes megkülönböztetni. Az első típust a speciális célcsoportokat megcélzó vagy speciális tartalmakat közvetítő *rövidebb időtartamú* (általában néhány napos vagy egy hetes) képzések alkotják, amelyeket az esetek jelentős hányadában nem felsőoktatási intézmények szerveznek, hanem a különböző szakmai szervezetek vagy olyan ügynökségek, amelyeket gyakran nemzeti oktatási minisztériumok hoztak létre és működtetnek. A második típusba a *diplomához vezető*, egyetemeken által szervezett programok tartoznak, amelyek között vannak *mesterszintű* (általában kétéves) és *doktori programok*, de előfordulnak alapszintűek (bachelor) is.

Az angolszász nyelvterületen az egyetemeken jelentős hányada nyújt olyan képzési programokat, amelyek témája a felsőoktatás, és ezek szinte mindegyikének vannak olyan komponensei, amelyek a felsőoktatási menedzsment valamely területét érintik. A programok sokfélesége és tartalmi gazdagsága, és annak az időnek a rövidege, amely e tanulmány elkészítésére rendelkezésre állt, nem teszik lehetővé azt, hogy e tanulmány keretein belül ezekről átfogó képet nyújtsak. Az alábbiakban – megpróbálva belepillantást nyújtani a megfigyelhető tartalmi gazdagságba – a hivatalosan közzétett programleírások alapján mutatok be néhány olyan jellegzetes képzési tartalmat, amelyek az ilyen programokban egy-egy kiválasztott országban megjelennek.

Mint korábban említettem, a felsőoktatás vezetői számára rendszeres, kvalifikációhoz vezető képzéseket először az *Egyesült Államokban* indítottak. Jelenleg több amerikai egyetem

⁶² Két lista jelent meg az elemzésben. (1) Leadership; strategic planning; managing change; decision making and governance structures; managing budgets; human resource management; communication skills; team work; resource allocation; negotiation/mediating skills; managing meetings; managing privatisation; implementing computerised management information systems; managing income generation activities; time management; other (those areas proposed were facilitation skills; interpersonal skills, goal setting; (2) Leadership; Strategic planning; Managing Change; Decision Making and Governance Structures; Resource/Financial Management; Human Resource Management; Team Work; Communication Skills; Managing Information Systems/Technology; Managing Quality Assurance/Maintenance; Legal Issues; Managing Gender Issues/Courses aimed at Women Managers; Managing Research; Managing Internationalisation

⁶³ Ez az annotált bibliográfia különlegesen jól használható a programtervezés és a képzési források meghatározása során. Az egyes címek alatt 3-4 soros ismertetés olvasható, ami vonatkozik a bemutatott intézményekre, folyóiratokra és szervezetekre is.

nyújt mester vagy doktori szintű programokat ezen a területen, közöttük az a három kiemelkedő intézmény, amelyekre a korábban utaltam. Ezek a programok rendkívül jól dokumentáltak, és a hivatalosan közzétett részletes programismertetések alapján a képzések tartalmi elemei jól megismerhetők. Általában az állapítható meg, hogy a diplomát nyújtó amerikai egyetemi programok moduláris módon építkeznek, és a hallgatók meglehetősen nagy szabadságot élveznek abban, hogy a modulokból – bizonyos előre rögzített keretek között maradván és az oktatóikkal konzultálva – hogyan építik fel saját egyéni tanulási útjukat. A modulkinálat egyfajta „étlapot” alkot, amelyből a hallgatók a saját érdeklődésüknek és egyéni képzési szükségleteiknek megfelelően válogathatnak. A képzésnek szinte mindenütt meghatározóan fontos eleme a gyakorlat: ez a legjobb minőségű, leginkább elismert programokban középponti helyet foglal el.

A létező képzési programok közül érdemes kiemelni a *US News and World Report* ranglistáján az első helyen álló *University of Michigan* programjait, amelyekből jól rekonstruálható a sokféle választást megengedő tartalmi gazdagság. A mester szintű képzés (*Master's in Higher and Postsecondary Education*⁶⁴) nevében a menedzsment szó ugyan nem jelenik meg, de a program leírása nem hagy kétséget aziránt, hogy a képzés célja (középszintű) felsőoktatási vezetők képzése.⁶⁵ A program öt komponensből áll (lásd 2. Táblázat), a hallgatóknak ezeket kell felvenniük, illetve ezeken belül kell választaniuk, amikor megalkotják egyéni tanulmányi programjukat. Van mindenekelőtt egy *általános alapozás (core curriculum)*, ami a teljes kredit-mennyiség 20%-a. Ennek a keretében a hallgatók megismerkednek egyfelől az amerikai felsőoktatás történetével és alapvető jellemzőivel, másfelől azzal, hogy mi jellemezi az egyetemista korú fiatalok tanulását.

2. Táblázat

A University of Michigan mester szintű „felsőoktatási menedzsment” képzési programja (2006)

A programrész neve	A programrész tartalma	kreditek száma
Általános alapozás	Bevezetés a felsőoktatásba (döntően felsőoktatás-történet); Tanulás és fejlesztés a felsőoktatásban (döntően pszichológiai tartalmú kurzus, amely a megfelelő korcsoport tanulásának a jellemzőit mutatja be)	6
Irányítási gyakorlat	A hallgatók egy felsőoktatási intézményben féléves felügyelt gyakorlatot végeznek, ami lehetővé teszi számukra a tényleges irányítási gyakorlat problémáinak a megismerését	3
Fő kurzus	A hallgatók az alábbi, 26 tételes tematikus listáról választanak ⁶⁶ : <ul style="list-style-type: none"> • Tanulmányi ügyek és a hallgatók fejlesztése • Beruházás, vagyonkezelés és forráskeresés • Felsőoktatási menedzsment esettanulmányok feldolgozása • Helyi főiskolák kormányzása és igazgatása • Felsőoktatási tantervek • Értékelés • Pénzügyi menedzsment non-profit intézményekben • Pénzügyi menedzsment a felsőoktatásban • Emberi erőforrások fejlesztése • Nemzetközi és komparatív felsőoktatás-kutatás 	12

⁶⁴ Honlap: <http://www.so.e.umich.edu/highereducation/highered/index.html>

⁶⁵ „A Master of Arts (M.A.) in higher and postsecondary education is offered as preparation for entry- or mid-level administrative positions in colleges and university units such as student affairs, financial aid, development, community relations, etc. Alternatively, graduates also pursue careers with professional associations, or various agencies (e.g. governmental, non-profit, etc.) related to higher education issues.” (forrás: <http://www.so.e.umich.edu/highereducation/highered/index.html>).

⁶⁶ A felsorolás egyes elemeinek a fordítása során bizonyos információk elveszhettek, ezért érdemes az eredeti forrást megnézni.

	<ul style="list-style-type: none"> • A felsőoktatás jogi vonatkozásai • A hallgatói szolgáltatások menedzselése • A változás és a minőség menedzselése a felsőoktatásban • A felsőoktatás nemzetgazdasági és pénzügyi vonatkozásai • Az egyetemi vezetés filozófiája • Az intézményi szintű kutatások tervezése és elemzése • A felsőoktatási intézmények mint komplex szervezetek • Szakképzés a felsőoktatásban • Közpolitika és felsőoktatás • Közpolitikai kutatás és elemzés a felsőoktatásban • Etnikai, faji és nemi kérdések a felsőoktatásban • A felsőoktatás állami szintű kormányzása • Technológia a felsőoktatásban • Az amerikai felsőoktatási hallgató • Az amerikai felsőoktatási oktató • Az amerikai helyi főiskolák 	
Társtanulmányok	Ez olyan szabadon választott kurzus, amelyet valamilyen más diszciplináris területen kell elvégezni.	6
Kutatás	Bevezetés az oktatáskutatás módszereibe (kutatás-módszertani kurzus)	3
ÖSSZESEN		30

Forrás: <http://www.soe.umich.edu/highereducation/index.html>

A program második kulcseleme az irányítási gyakorlat (*administrative practicum*), ami hozzákapcsolódik egy olyan, egyéves időtartamú irányítási terepgyakorlathoz (*internship*), amelyet a hallgatók már az első évben megkezdnek. Ez utóbbi keretében a hallgatóknak egy kiválasztott felsőoktatási intézmény valamelyik szervezeti egységének (pl. tanulmányi hivatal, gazdasági igazgatóság) a munkájába kell bekapcsolódnuk, amiért általában bért is kapnak. Az irányítási gyakorlat során a hallgatók az oktatójuk szakmai irányítása mellett folyamatosan összekapcsolják a gyakorlati tapasztalataikat a tanult elméleti ismeretekkel. Ez a rész a kreditkeretnek 10%-át veszi igénybe.

A képzési program harmadik, legfontosabb komponense az előre rögzített témákból szabadon választott főtárgy vagy főtárgyak (*concentration courses*) tanulása, ami az összes kredit-keret 40%-át adja. A hallgatók 2006-ban 26 téma közül választhattak, amelyek a felsőoktatási menedzsment szinte valamennyi lehetséges területét felölelték. Ezek egyike például a „tanulmányi ügyek és a hallgatók fejlesztése” (*Academic Affairs and Student Development in Postsecondary Education*) elnevezésű kurzus⁶⁷, amelynek célja a hallgatók hozzásegítése ahhoz, hogy megértsék a felsőoktatási intézmény mint tanulási környezet sajátosságait és képessé váljanak arra, hogy ebben a környezetben hatékony módon megszervezzék a hallgatók tanulását. A kurzus megadott olvasmányok feldolgozásából, ezek csoportos megvitatásából, egyéni és csoportos feladatok megoldásából áll.

A képzés negyedik komponense más, kapcsolódó tudományterületek tanulmányozása (*cognates*), ami a teljes kredit-keret 20%-át teszi ki. E komponens mögött az a megfontolás van, hogy a felsőoktatási menedzsmentet általában olyanok művelik, akik eközben valamilyen más szakterületen is aktívak, továbbá az interdiszciplinaritásnak tulajdonított jelentőség. A hallgatóknak a vezető oktatóikkal egyeztetve kell választaniuk olyan tanulmányi területet, amelyet össze tudnak kapcsolni a felsőoktatási menedzsment területével. Az ötödik komponens a kutatásra való felkészülés (*research preparation*), ami az oktatáskutatásban alkalmazott kutatási módszerek, ezen belül a statisztikai feldolgozás módszereinek a megismerését szolgálja.

⁶⁷ Lásd: <http://www.soe.umich.edu/coursedescriptions/syllabi/educ690.pdf>

A mesterszintű képzés moduljainak jelentős hányada a *doktori képzésben* is megjelenik. A *University of Michigan* a felsőoktatás négy sajátos tematikus területén indít doktori programokat (ötödik az egyénre szabott, egyéni megegyezés alapján felépített terület)⁶⁸. Ezek mindegyike sok olyan tartalmi elemet tartalmaz, amelyek menedzsment perspektívában is értelmezhetőek, és amelyek nyugodtan tekinthetőek felsőoktatási menedzsment profilú képzésnek, de egy közülük a nevében is tartalmazza a menedzsment szót. A kínált témák a következők: (1) tanulmányi ügyek és a hallgatók fejlesztése, (2) a szervezeti viselkedés és menedzsment, (3) közpolitika és felsőoktatás és (4) kutatás és értékek.

A *University of Michigan* itt részletesebben bemutatott programja természetesen csupán az egyike az amerikai egyetemek által kínált felsőoktatási menedzsment tartalmú vagy ilyen komponenseket is tartalmazó programoknak. Talán három, nagyobb presztízsű egyetem programjaira érdemes még rövidebben utalni. Az első a *US News and Word Report* ranglistáján a második helyén álló *Pennsylvania State University*, a második ugyanannak az államnak egy másik intézménye, a *University of Pennsylvania*, a harmadik a *Harvard*.

Pennsylvania államban két figyelemre méltó képzési program létezik a felsőoktatási menedzsment területén. Ezek közül egyiknek a *Pennsylvania State University* tanárképző iskolája (*College of Education*) a gazdája (ennek a keretein belül működik az 1969-ben alapított „*Center for the Study of Higher Education*”⁶⁹, amely nagymértékben a képzés szellemi háttérét nyújtja). A *College of Education* Oktatáspolitikai tanszékéhez kapcsolódik az a *felsőoktatási képzési program*, amely a második a *US News and Word Report* ranglistáján.⁷⁰ A program – amelynek van mind mester, mind doktori szintje – egyszerre célozza felsőoktatási kutatók vagy szakértők, és felsőoktatási vezetők képzését. A képzés itt is a hallgatóknak biztosított maximális önállóság elvére épül: minden egyes hallgató a számára kijelölt tanácsadóval (*advisor*) konzultálva, a meglehetősen tág kötelező keretek között maga alakítja ki egyéni tanulmányi programját, amely egyfajta tanulmányi szerződésként működik. Ebbe beleépülnek olyan elemek is, amelyek kívül vannak a felsőoktatás vagy a felsőoktatási menedzsment területén. A doktori szintű programnak ezen az egyetemen két jól elkülönülő ága van: az egyik a gyakorlati orientáltságú DEd (*Doctor of Education*), a másik az egyértelműen kutatói szerepre felkészítő PhD. A *Pennsylvania State University*-nak ez a felsőoktatási programja általában kevésbé fókuszál a felsőoktatási vezetői, ezen belül a középszintű vezetői szerepekre való gyakorlati felkészítésre, mint a *University of Michigan* korábban bemutatott programja, de természetesen ebben is nagyon erősen jelen vannak azok a tartalmi elemek, amelyek kifejezetten a menedzsment témakörébe sorolhatóak. Ilyenek például az olyan kurzusok, mint a felsőoktatási igazgatás (*administration in higher education*), a felsőoktatási szervezetelmélet (*organizational theory & higher education*), a felsőoktatási jog (*legal issues in higher education*) és különösen a gyakorlati képzés (*internship in higher education*), amelyet itt is lehet egyetemi hivatalokban teljesíteni.

A másik *Pennsylvania* államban megtalálható, és ugyancsak figyelmet érdemlő felsőoktatási program a Philadelphiában működő *University of Pennsylvania* magánegyetemhez, pontosabban ennek *Graduate School of Education*-jához, ezen belül az Oktatáspolitikai, menedzsment és értékelési egységhez (*Policy, Management and Evaluation Division*) kapcsolódik. Ez a program egyértelműen felsőoktatási menedzsment jellegű, ami magának a programnak az elnevezésében is megjelenik. E programmal kapcsolatban érdemes külön hangsúlyozni, hogy a szervezői aktívan kooperálnak az ezen az egyetemen belül működő *Wharton School*-lal, amely az egyik legismertebb üzleti menedzsment képzési és kutatási központ, és ez a program gyakorlati orientáltságán jól érezhető. Más felsőoktatási

⁶⁸ Lásd itt: <http://www.soe.umich.edu/highereducation/phd/index.html>

⁶⁹ Honlap: <http://www.ed.psu.edu/cshe/>

⁷⁰ A program részletes ismertetését lásd itt: <http://www.ed.psu.edu/hied/handbook.pdf>

képzőhelyekhez hasonlóan a *University of Pennsylvania Graduate School of Education* is szervez mind mester, mind és doktori szintű programokat. A felsőoktatási menedzsment *mesterszintű* programját kifejezetten olyanoknak is ajánlják, akik az üzleti világból akarnak átmenni az akadémiai szférába. E program, amelyet a teljes időben tanulók egy év alatt végezhetnek el, döntően esettanulmányok feldolgozására és gyakorlattal összekapcsolt tanulásra épül.⁷¹ Ez a program is tartalmaz kötelező és szabadon választható elemeket. A kötelező elemek a következők:

- Igazgatási és akadémiai funkciók a felsőoktatásban (*Administrative and Academic Functions of Higher Education*)
- Humán erőforrás szakmai fejlesztés a felsőoktatásban (*Professional Development in Higher Education*)
- A felsőoktatás aktuális kérdései (*Contemporary Issues in Higher Education*)
- Felsőoktatási rendszerek (*Higher Education Systems*)
- Az oktatók és az oktatás irányítása (*Faculty and Academic Governance*)
- Az amerikai felsőoktatás története (*History of American Higher Education*)

A kötelezően választható elemek között itt is van olyan, amely kívül van a felsőoktatáson vagy a felsőoktatási menedzsmenten. A képzésnek meghatározó eleme a valamilyen felsőoktatási intézményben működő hivatali egységben végzendő gyakorlat.

A *University of Harvard* felsőoktatási képzési programját az egyetem tanárképző intézete (*Graduate School of Education*) jegyzi, és erre is erősen jellemző mind az erős gyakorlati orientáltság, mind az üzleti, illetve a közszféra-menedzsment felé való nyitottság. Az itt tanuló hallgatókat arra bátorítják, hogy egyúttal az egyetem két másik iskolájának valamelyikében folytassanak kereszt-tanulmányokat (*cross-register*), melyek közül egyik a *Harvard Business School*, a másik pedig a *Harvard Kennedy School of Government*.⁷² A Harvard felsőoktatási képzési programjának is egyik kiemelt célja felsőoktatási vezetők képzése. Noha a program nevében a menedzsment szó nem jelenik meg, annak tartalmában a menedzsment profilú témák igen erősen reprezentálva vannak. Ilyen például a "*Colleges as Organizations*" kurzus, amely döntően esettanulmányok feldolgozására épül. Külön említésre méltóak a *Harvard Graduate School of Education* által szervezett rövid képzési programok. Az egyetem 2007-re az alábbi öt felsőoktatási menedzsment témájú, általában egy hetes időtartamú rövid képzési programot hirdette meg:

- „Oktatási menedzsment és vezetés intézet” (*Institute for Management and Leadership in Education* – olyan gyakorlott felsőoktatási vezetőknek, akik valamilyen stratégiai változásban gondolkodnak)
- „Menedzsment fejlesztési program („*Management Development Program*” – kezdő középszintű egyetemi vezetőknek)
- *Oktatásmenedzsment Intézet* („*Institute for Educational Management*” – a felsőoktatást érő átfogó kihívásokról hallani kívánó egyetemi felsővezetőknek)
- Harvard szeminárium új elnököknek („*Harvard Seminar for New Presidents*” – frissen kinevezett egyetemi első számú vezetőknek)
- Vezetőképző intézet egyetemi könyvtárosoknak („*Leadership Institute for Academic Librarians*”)

Az ilyen rövid időtartamú, néha szakképzőként (*professional training*) aposztrofált programok egyik fontos hatása az, hogy a diplomához vezető programok oktatóit erősen

⁷¹ „The entire curriculum is based on interactive case studies, discussion-oriented seminars, individual and group projects, and experiential learning.” (forrás: http://www.gse.upenn.edu/degrees_programs/hed_masters.php#MSEd)

⁷² Forrás: <http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/highered/curriculum/higher.html>

hozzákapcsolja a létező intézményi gyakorlathoz. Az ilyen programokon hallgatóként megjelenők ugyanis nyilvánvalóan nem elméleti alapismeretet, hanem a gyakorlati munkájukat közvetlenül segítő szakmai támogatást igényelnek tőlük.

A kanadai egyetemekre is jellemző, hogy jelentős hányaduk indít valamilyen felsőoktatási tartalmú programot. Így például a Torontói Egyetem 1969-ben alapított „*Higher Education Group*” (HEG) elnevezésű központja több mester szintű képzési programot működtet, de van felsőoktatási doktori programja is, amely a helyi főiskolák vezetőinek nyújt képzést. A *University of Calgary* olyan „*Higher Education Administration*” elnevezésű doktori programot működtet, amelynek a tartalmi magját a következő kurzusok alkotják⁷³:

- Programtervezés a felsőfokú oktatásban (*Program Planning in Higher Education*)
- A felsőoktatás kormányzása (*Higher Education Governance*)
- Felsőoktatási vezetés (*Higher Education Leadership*)
- A felsőoktatás szervezeti dinamikája (*Organizational Dynamics in Higher Education*)
- A felsőoktatás globális kontextusa (*Global Context of Higher Education*)
- Felsőoktatás-kutatás (*Advanced Study in Higher Education*)
- Oktatás és nemzetközi fejlesztés (*Education and International Development*)

A „felsőoktatási menedzsment” képzés egyik figyelemre méltónak tűnő műhelye Kanadában a *University of Manitoba* keretei között működik. Itt 1987-ben hoztak létre egy *Centre For Higher Education Research And Development* (CHERD) elnevezésű felsőoktatás-kutatási központot⁷⁴, amelynek programjait, a képzési kínálat gazdagsága miatt talán érdemes részletesebben bemutatni. A központ egyaránt nyújt rövid és diplomához vezető képzéseket. A *rövid képzéseknek* itt három nagyobb típusa létezik. Az elsőt alkotják az egy vagy két hét időtartamú bentlakásos képzések, amelyekből az egyetem hármat kínál: egyet az egyetemek középszintű vezetőinek (pl. tanszékvezetők, hivatalvezetők), egyet a stratégiai posztokat betöltő legfelső vezetőknek (pl. elnökök, rektorok, dékánok) és egyet a hallgatóknak nyújtott szolgáltatásokért felelős vezetőknek. A második típust az interneten nyújtott távoktatási kurzusok alkotják (amelyek a diplomához vezető programok egyes moduljaiként is használhatóak). Ezekből 2006-ben 10 működött, amelyek közül némelyik csak részben, de a többség teljes egészében menedzsment orientált volt. Ilyenek például a „felsőoktatási intézmények marketing menedzsmentje”, a „pénzügyi menedzsment és költségvetés készítés” vagy a „vezetés” (*leadership*) elnevezésű kurzusok. A harmadik, és talán leginkább figyelemre méltó típust az intézményre szabott egyedi kurzusok alkotják. Ezek tartalmát a kurzust igénybe vevő (megvásárló) intézményekkel egyeztetve alakítják ki, és a képzést a meghívóval egyeztetett helyen, általában annak székhelyén tartják meg. Az ilyen kurzusok a meghívó intézményben közvetlen szervezetfejlesztő funkciót töltenek be.

A felsőoktatási igazgatási *diplomához* (*Certificate in university and college administration*) vezető képzés, amelyet a CHERD a felsőoktatás középszintű vezetőinek ajánl, részben távoktatásra épül. Ez nyolc (négy kötelező, és négy, meghatározott tematikus csoportok közül szabadon választott) kurzusra épül, amelyek mindegyikéhez 25 kontakt óra tartozik:⁷⁵

Kötelező tárgyak

- Misszió, kultúra, kormányzás (*Mission, Culture and Governance*)
- Költségvetési tervezés és pénzügyi menedzsment (*Budgeting and Financial Management*)

⁷³ Forrás: http://www.ucalgary.ca/~distdoc/index/HEA/hea_home.htm

⁷⁴ Honlap: <http://www.umanitoba.ca/centres/cherd/>. A központ programjainak részletes ismertetései mind erről a lapról érhetőek el.

⁷⁵ Forrás: <http://www.umanitoba.ca/centres/cherd/development/brochures/CUCABrochure.pdf>

- A hallgatók szerepe és a hallgatói igények (*The Role of the Student and Student Needs*)
- Eredményes kommunikációs íráson keresztül (*Powerful Communication Through Writing*)

Választható tárgyak

A csoport

- Team munka (*Working in Teams*)
- Vezetés (*Leadership*)
- Eredményes kommunikáció (*Effective Communication*)

B csoport

- Kulturális különbségek kezelése (*Working with Cultural Differences*)
- Hozzáférés (*Universal Access*)
- Nemzetköziesedés (*Internationalization of the Campus*)

C csoport

- Teljesítményindikátorok és elszámoltathatóság (*Performance Indicators and Accountability*)
- Nők a vezetésben (*Women in Management*)
- Intézményi stratégiai tervezés (*Strategic Planning at the Unit Level*)

A „felsőoktatási menedzsment” képzésnek, mint arra már utaltam, az Egyesült Királyságban különösen gazdag kínálata van: a területet áttekintve itt éppúgy a „bőség zavarával” szembesülünk, mint az Egyesült Államokban és ennek az országnak esetében is legfeljebb egy figyelemre méltó példa kiemelésére nyílik itt mód. Előzetesen érdemes azonban megjegyezni, az Egyesült Királyságban a menedzsment mint diszciplináris terület az oktatásnak és az oktatásra vonatkozó kutatásoknak nemcsak erősen elismert, de rendkívül népszerű területe is.⁷⁶

A CHEMS korábban többször idézett felmérése (*CHESM, 1999*) szerint az Egyesült Királyságban a kilencvenes évek végén tíz intézmény nyújtott rövid tartamú kurzusokat, amelyek közül négy felsőoktatási intézmény, a többi szakmai szervezetek vagy a kormány által működtetett ügynökség. Ugyanezen felmérés szerint az említett időszakban 10 olyan egyetem volt az Egyesült Királyságban, amely felsőoktatási menedzsment területén egyetemi diplomát nyújtó (mester vagy doktori szintű) képzést kínált, továbbá ilyen, egy tizenegyedik egyetem által akkreditált diplomát bocsátott ki egy állami képzési ügynökség. Ebből a gazdagságból itt a Londoni Egyetem Tanárképző Iskolájának (*Institute of Education, University of London*) programját emelem ki⁷⁷ azért, mert ez a program az, amelyben talán a legjobban tükröződik a felsőoktatási menedzsment problémavilágáról való mai domináns európai gondolkodás. Érdemes e program, tematikáját alaposabban tanulmányozni azért is, mert talán ez az, ahol a legharmonikusabban összekapcsolódik egyfelől a modern menedzsment szemlélet, másfelől az egyetemi szervezet és az ennek keretei között zajló tanulás lehető leggyakorlatiasabb megközelítése.

Az *Institute of Education, University of London* – mint láttuk – egyike azoknak az egyetemeknek, amelyek, három másik európai intézménnyel együtt, egy közös európai „felsőoktatási menedzsment” képzési programot dolgozott ki. A Londoni Egyetem programjának három kötelező alapozó tárgya van (ezek mindegyikének 30 kredit az értéke), ezek mellett a hallgatóknak négy *opcionális modul*t kell választaniuk (ezek 15-15 kredit értékűek), továbbá el kell végezniük egy gyakorlati feladatot, amely lehet egy konzulensi projekt, vagy disszertáció készítése (lásd 3. Táblázat).

⁷⁶ Európában a közoktatási menedzsment területén az Egyesült Királyság jelenti a legfontosabb referenciát, a rendelkezése álló források döntő része innen származik.

⁷⁷ A program honlapja:

http://ioewebsserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=882&882_1=830&var1=&var2=MAHEM.

4. Táblázat

Az Institute of Education, University of London "felsőoktatási menedzsment" MBA képzési programja (2006)

Kötelező alapoó tárgyak
<p><i>A felsőoktatási intézmény mint szervezet – stratégiai menedzsment (30kredit)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Szervezetelméletek és szervezeti kultúra (<i>organisation theories and organisational culture</i>)• Új megközelítések a közszolgálati menedzsmentben (<i>new approaches to public sector management</i>)• Stratégiai menedzsment elméletek, alkalmazkodóképesség és környezethez való illeszkedés, változás menedzsment (<i>theories of strategic management; adaptability and environmental fit; the management of change</i>)• Az egyetemi szervezet és ebben a tudományágak helye (<i>university organisation and the place of academic disciplines</i>)• A felsőoktatási intézmények stratégiai menedzsmentje (<i>higher education institutions' strategic management</i>)
<p><i>A tanítás és a kutatás menedzselése a felsőoktatásban (30kredit)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Külső elszámoltathatósági követelmények, a teljesítmény és a hatékonyság javítása (<i>external pressures for accountability, improved performance and greater effectiveness</i>)• A szakmai tapasztalat szerepe – készségek, funkciók és szerepek (<i>the nature of professional expertise – skill, function and role</i>)• A tanítás és tanulás professzionalizálása (<i>professionalising learning and teaching</i>)• A kutatási kultúra megteremtése (<i>building a research culture</i>)• A tanítás és a kutatás kapcsolata (<i>teaching and research relationships</i>)• A minőség jelentése, a minőségbiztosítási mechanizmusok hatékonysága és ezek hatása a felsőoktatási intézményre (<i>the meaning of quality and the effectiveness of quality assurance mechanisms and their impact on higher education institutions.</i>)
<p><i>Pénzügyi menedzsment a felsőoktatásban (30kredit)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• A felsőoktatási pénzügyi menedzsment alapjai (<i>principles of accounting in higher education</i>)• A pénzügyi eredményesség indikátorai (<i>indicators of financial performance</i>)• Állami támogatások és magánbevételek (<i>public and private income</i>)• A beruházások finanszírozása (<i>financing capital development</i>)• Forrásallokálás és intézményi szintű stratégia (<i>resource allocation and institutional strategy</i>)• Az intézményi szintű pénzügyi menedzsment aktuális kérdései (<i>issues in institutional financial management</i>)
Választható modulok
<ul style="list-style-type: none">• Emberi erőforrások menedzselése (<i>Human resource management</i>)• Intézményi szintű kormányzás a felsőoktatásban (<i>Institutional governance in higher education</i>)• A felsőoktatás nemzetköziesedése (<i>Internationalisation in higher education</i>)• Egész életen át tartó tanulás (Lifelong learning)• A fizikai erőforrások menedzselése a felsőoktatásban (<i>The management of physical resources in higher education</i>)• A nem hagyományos tevékenységek⁷⁸ menedzselése a felsőoktatásban (<i>The management of third stream activities in higher education</i>)• A hallgatói tapasztalatszerzés menedzselése (Managing the student experience)

⁷⁸ A nem hagyományos tevékenységek – angol elnevezéssel a felsőoktatási folyamatok *harmadik ága* (*third stream*) – alatt az olyan nem kutatási és nem oktatási tevékenységeket kell érteni, mint például a műszaki megoldások ipari alkalmazását célzó vállalkozások, a közösségi szolgáltatások, a területfejlesztésben történő részvétel és hasonlók (*Hatakenaka, 2005*).

<ul style="list-style-type: none"> • Marketing a felsőoktatásban (<i>Marketing in higher education</i>)
Gyakorlati feladat
<ul style="list-style-type: none"> • Konzulensi projekt (30 kredit) • Disszertáció (60 kredit)

Forrás: http://ioe.websserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=882&882_1=830&var1=&var2=MAHEM

Az *Institute of Education, University of London* mellett, mint említettem, több angliai egyetem folytat képzés a felsőoktatási menedzsment területén. A témával foglalkozó írások gyakran említik ezek közül a *University of Bath* doktori programját⁷⁹, amely 2002-ben indult el, és ahol 2006-ban végeztek az első hallgatók. Angliában ez az egyetlen doktori program e területen. Érdeemes hangsúlyozni, hogy a programot az egyetem menedzsment iskolája (*School of Management*), illetve egy ennek a keretein belül működő, kifejezetten felsőoktatási menedzsmenttel foglalkozó kutató központ⁸⁰ jegyzi. Ugyanakkor a program megvalósításában közreműködik az egyetem neveléstudományi iskolája is, amely maga MA szinten általános (azaz nem menedzsment profilú) képzést kínál a felsőoktatás területén (bár ennek is van viszonylag erős menedzsment, vezetési és szervezeti komponense).⁸¹ Ez egyike annak az üzleti menedzsment és neveléstudomány együttműködésén alapuló programoknak, amelyek nem ritkák e területen.

A „felsőoktatási menedzsment” képzés szempontjából fontos országnak számítanak Ausztrália és Új-Zéland, ahol – mint korábban hangsúlyoztam – az Ázsiába irányuló erős felsőoktatási export miatt e területnek komoly stratégiai jelentősége lett. Az ugyanis, hogy az itt működő egyetemek milyen mértékben képesek komoly képzési exportórré válni, nem csekély mértékben függ ezek menedzsmentjének a színvonalától. Ennek ellenére a legtöbb olyan program, amely e területen található, jóval kevésbé fókuszált, mint amilyen például a az angol *Institute of Education, University of London* korábban látott programja.

A terület egyik legfontosabb szereplőjének (amely maga is szervez rövid képzéseket) az ausztráliai Felsőoktatási Menedzsment Szövetségnek (*Association for Tertiary Education Management Inc - ATEM*) a nyilvántartása szerint 2007-ban 5 ausztráliai egyetem hirdetett meg olyan diplomához (alapszintű, mester és doktori) vezető képzést, amelyik megjelentek a menedzsment profilú elemek.⁸² Ezek egy része olyan képzés, amely általában a felsőoktatásról szól, és ezen belül található meg a menedzsment mint önálló téma, egy másik részük általában az oktatási menedzsmentről szól, és nem csak a felsőoktatásra fókuszál, végül egy harmadik részük a közszféra menedzsmentjéről szól, és csak ezen belül emeli ki a felsőoktatást, mint a közszféra egyik speciális területét. A CHEMS korábban idézett, 1999-ben publikált felmérése az ATEM listájától ettől eltérő intézményeket is említ.

A „felsőoktatási menedzsment” képzés Franciaországban, mint korábban hangsúlyoztam, egyfelől nagyon új, másfelől – a nemzeti oktatásirányítási sajátosságokat ismerve nem meglepő módon – a területért felelős minisztérium ellenőrzése alatt működik. A képzésért egy olyan, a minisztérium által létrehozott, és annak ellenőrzése alatt álló szervezet felel, amelyet ugyan „főiskolának” hívnak, de amelyet akár ügynökségnek is nevezhetnének. Ez a szervezet – az ESEN – önmagában csak rövid képzéseket szervez, a diplomához vezető képzések esetében egyetemekkel kell együttműködni.

Az ESEN által kínált rövid időtartamú képzések közül példaként érdemes kiemelni a tanszékvezetők⁸³ számára szervezett négynapos programot, amelynek elnevezése a „tanszékvezetői funkció gyakorlása” („*Exercer la fonction de directeur d’UFR*”). Ez olyan

⁷⁹ Honlap: <http://www.bath.ac.uk/ichem/courses/>

⁸⁰ Honlap: <http://www.bath.ac.uk/ichem/>

⁸¹ Honlap: <http://www.bath.ac.uk/education/ma/he.htm>

⁸² A programok listáját lásd itt: http://www.atem.org.au/education_courses.cfm

⁸³ A felsőoktatási intézmények legkisebb önálló egységeit a franciák „képzési és kutatási egységnek” („Unité de formation et de recherche” – UFR) nevezik. Az egyszerűség kedvéért használom itt a tanszékvezető elnevezést).

négy napos szeminárium, amelyet az ESEM – mint korábban már említettem – a francia rektori konferenciával (CPU) és az állami egyetemfejlesztési ügynökséggel (AMUE) együttműködve szervez frissen kinevezett tanszékvezetők (*directeurs d'UFR*) számára. E program a következő tartalmi elemekből áll:⁸⁴

- A francia egyetem: fejlődés és intézményi keretek
- Az emberi erőforrások menedzselése
- Pénzügyi menedzsment
- Az egyetem és annak összetevői: az intézményi projekt és a szerződéselv alkalmazása
- Az egyetem nyitása az újszerű közönség felé: felnőttoktatás és szakképzés
- A tapasztalatban szerzett tudás elismertetése és a nemzetközi elismerés

A program tartalmi felépítése azt mutatja, hogy a szervezők célja a középszintű egyetemi vezetők megismertetése a felsőoktatási menedzsmentnek éppen azokkal a problématerületeivel, amelyek e vezetőket a felsőoktatás irányításában bekövetkezett és ma is zajló reformok nyomán a korábbiakhoz képest szokatlanul új helyzetbe hozzák, és amelyekre feltehetően a legkevésbé vannak felkészülve. Hogy csak egy elemet emeljünk ki: a „*Az egyetem és annak összetevői: az intézményi projekt és a szerződéselv alkalmazása*” modul nyilván arra szolgál, hogy a szakmai-tudományos teljesítménye alapján hivatalába került új tanszékvezető megértse: olyan szervezeten belül kell vezetői feladatokat ellátnia, amely nemcsak átfogó intézményi stratégiával rendelkezik, hanem amely ennek megvalósításáért szerződéses kötelezettséget is vállalt. Ez azt jelenti, hogy a vezetőként nem korlátozhatja figyelmét az általa művelt szakterület tartalmi kérdéseire, hanem az átfogó intézményi stratégia keretében gondoskodnia kell arról, hogy annak sikeréhez az általa vezetett szervezeti egység is hozzájáruljon. Az ESEN az új felsőoktatási gazdasági vezetők számára is szervez felkészítő képzést.

Az ESEN hallgatói mester szintű diplomához is juthatnak akkor, ha bekapcsolódnak olyan, egyetemek nyújtott képzésekbe, amelyek partneri kapcsolatban állnak az ESEN-nel. Két ilyen egyetem van: az *Université de Marne-la-Vallée* és az *Université de Lille*. Mindkét egyetemre erős műszaki képzési orientáció jellemző, és a társadalomtudományi területen az alkalmazott, a munkaerőpiacon közvetlenül jól hasznosítható képzési irányok felé fordulás. Az egyetemek kínálatában ott van mind az üzleti, mind a közszférára vonatkozó menedzsmentképzés, mint ahogy ott vannak az olyan szakmákra elkészítő programok is, mint például a felnőttoktatási szervező, a humán erőforrás-fejlesztő vagy a kulturális szervező. A felsőoktatási menedzsment mint képzési irány döntően a közszféra menedzsmentje szakirányon belül jelenik meg. Azok a hallgatók, akik e képzés keretén belül szereznek mesterszintű diplomát, a „felsőoktatásra alkalmazott közintézményi menedzsment” végzettséghez (*diplôme de master relatif à la gestion des organisations publiques appliquée aux établissements d'enseignement supérieur*) jutnak.

A két egyetem és az ESEN együttműködésének eredményeképpen létrejövő mesterszintű diplomához vezető „felsőoktatási menedzsment” képzéshez mind az ESEN, mind az egyetemek különböző képzési modulokkal járulnak hozzá. Érdemes végignézni, hogy az egyetemek által az ESEN diplomát adó képzése keretében biztosított modulokat, amelyek jól mutatják a rájuk jellemző modern menedzsment orientációt:

- Közpolitikák és a felsőoktatás szervezése
- Számvitel, pénzügyi ellenőrzés és elemzés
- Teljesítménymenedzsment a felsőoktatási intézményekben
- Az emberi erőforrások menedzselése és csoportok vezetése

⁸⁴ Az ESEN valamennyi képzési programjának, illetve ezek moduljainak a listája és részletes leírása a http://www.esen.education.fr/formations/formation_permanente/offre.phtml?rech=1&enseignement=2 Honlapon érhető el.

- A szolgáltatási viszonyok szervezése és vezetése
- Információs és kommunikációs technológiák és szolgáltatások
- Termelési rendszerek kialakítása és vezetése a szolgáltatásokban
- Minőségmenedzsment a szolgáltatásokban
- A termelési rendszerek teljesítménymenedzsmentje és teljesítményértékelése
- Innovációs projektek menedzselése a szolgáltatásokban
- Változási projektek menedzselése
- Intézmények és kormányzás
- Jogi, pénzügyi és költségvetési irányítás
- Kommunikáció és marketing
- Foglalkoztatás és emberi erőforrás menedzsment
- Információs rendszerek
- Audit és beavatkozás
- A nemzeti vagyon menedzselése (logisztikai menedzsment, gondnokság, vásárlások és közbeszerzések)
- Intézményfejlesztés, tárgyalás, közvetítés
- Projektmenedzsment
- Hosszú időtartamú helyszíni gyakorlati képzés

A francia képzési rendszerrel kapcsolatban talán érdemes kiemelni még azt, hogy noha a felsőoktatási képzés Franciaországban alapvetően költségtérítés-mentes (az ESEN rövid képzési programjaiért a francia rendszerben elfogadott maximális beiratkozási díjat, 300 Eurót kell fizetni), a viszonylag új (2005-ben indított) mesterszintű diplomát nyújtó képzéseknek már meglehetősen magas, 2300-2500 Eurós díja van.

3. A képzés magyarországi feltételei

A bevezetőben utaltam néhány olyan folyamatra, amelyek Magyarországon is szükségképpen megerősítik a felsőoktatási menedzsment fejlesztése, ezen belül az e területen indítandó képzések iránti igényeket. Ezeknek az igényeknek, és a hazai képzés feltételeinek az elemzése önálló tanulmányt igényelne. Itt természetesen csak néhány olyan kérdésről lesz szó, amelyek felvetése segítheti a „felsőoktatási menedzsment” képzésről folyó hazai gondolkodást.

Sajátos módon, a hazai oktatásügyben az intézményi szintű menedzsment fejlesztésének igénye az alap- és középfokú oktatásban jóval hamarabb és nagyobb intenzitással jelentkezett, mint a felsőoktatásban. A nyolcvanas évek közepén elindult decentralizációs folyamat eredményeképpen,⁸⁵ majd a kilencvenes években lezajlott drámai alkalmazkodási válság nyomán az iskolák jelentős önállóságra és felelősségre tettek szert, ami az intézmények vezetőit teljesen új szerepekbe kényszerítette. Az ehhez kapcsolódó tudás- és képzési igényt a hazai felsőoktatás hamar felismerte, és több egyetem, illetve főiskola indított e területen képzést. A kilencvenes évek végén az állam önálló képzési és kvalifikációs területként ismerte el a közoktatási vezetést, jogszabályban rögzítette ennek képzési követelményeit és tartalmát, és lehetővé tette a pedagógus továbbképzésre szánt forrásoknak az ilyen jellegű képzések finanszírozására történő felhasználását. A „felsőoktatási menedzsment” képzésről gondolkodva érdemes felidézni a közoktatási vezető képzésének tartalmi követelményeit, hiszen ezek valamilyen szinten orientálhatják a felsőoktatásban e területen zajló fejlesztéseket is (lásd 5 Táblázat).

5. Táblázat

*A közoktatási vezetőképzés főbb tanulmányi területei**

<i>Tanulmányi területek</i>	<i>A tanulmányi területek tartalma</i>	<i>Arányuk a képzési időn belül</i>
Stratégia	stratégiai tervezés, PR és marketing; innováció, minőség	25-30%

⁸⁵ A közoktatási decentralizációnak ma már komoly hazai irodalma van. A problémakör általános áttekintéséhez lásd Halász, 2001.

	és oktatás; oktatási rendszerek elmélete; információrendszerek	
Oktatás	pedagógiai, pszichológiai alapvetés; tantervfejlesztés és menedzselése; differenciált oktatásszervezés; az oktatás hatékonysága	20-25%
Szervezet	szervezetelméleti alapok, az iskola mint szervezet; kultúra és szervezet; szervezetdiagnosztika	15-20%
Emberi tényező	humán erőforrás, szociálpszichológia; vezetői készségek és képességek fejlesztése; vezetéselmélet	15-20%
Gazdálkodás és jog	oktatásjogi és gazdálkodási ismeretek; tanügyigazgatás a közigazgatás rendszerében	10-15%

Forrás: 8/1997. (II. 18.) MKM rendelet és *Révész, 2006*

* Megjegyzés: A dominánsan gyakorlati jellegű foglalkozások aránya 40% kell, hogy legyen, a kötelező egybefüggő gyakorlat időtartama 4*3 nap.

A képzési piac ezen új szegmensére belépő felsőoktatási intézmények részben hazai szakmai háttérre, részben nemzetközi együttműködési programokra támaszkodva diplomához vezető kétéves képzési programokat dolgoztak ki, majd ezeken belül különböző specializációk is megjelentek. Ezzel párhuzamosan elindult a közoktatási vezetőképzés professzionalizálódása. A területtel foglalkozók szakmai szervezeteket hoztak létre, megteremtették a szakterület országos szakmai nyilvánosságát, bekapcsolódtak az e területen működő nemzetközi szakmai szervezetek munkájába, nemzetközi fejlesztési projektekbe léptek be és támogatójává váltak hazai fejlesztési programoknak (*Révész, 2006*). A közoktatási vezetőképzés mindezek nyomán Magyarországon a 2000-es évekre elismert, diplomához vezető képzést biztosító diszciplínává vált.⁸⁶ Fontos ezt azért is kiemelni, mert azoknak a tapasztalatoknak és tudásnak egy része, amely itt kialakult, nagy valószínűséggel hasznosítható a „felsőoktatási menedzsment” képzés fejlesztésében is.

A menedzsment-fejlesztés igénye a kilencvenes évek közepén, az akkor keletkezett kormányzati stratégiákban a felsőoktatás területén is határozottan megfogalmazódott Magyarországon. A parlament által 1995-ben a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről elfogadott határozat⁸⁷ a hatékony intézményi menedzsment hiányát a magyar felsőoktatás egyik legkomolyabb problémájaként említette, és azt fogalmazta meg, hogy „korszerűsíteni kell az intézményi szervezeti és vezetési struktúrát, kialakítva a hatékonyan működő, professzionális intézményi menedzsmentet”. Ezzel összhangban a kilencvenes évek közepén már történtek intézményi szintű kezdeményezések. A Debreceni Egyetem (Debreceni Universitas Egyesülés) 1994-ben adott be és nyert el egy olyan TEMPUS pályázatot, amely lehetővé tette, hogy négy angol és egy holland egyetemmel együttműködve egy képzési központot hozzanak létre⁸⁸ és képzési programot fejlesszenek ki, amelyet 1996-ban ténylegesen el is indítottak.⁸⁹

A felsőoktatási menedzsment fejlesztésének az igénye ugyancsak erőteljesen megfogalmazódott a Világbankkal 1998-ban kötött kölcsönszerződés alapján elindult felsőoktatás-fejlesztési reformprogramban. A hazai felsőoktatási rendszer rossz hatékonyságát e program tervezési dokumentumai is többek között a rendszer kormányzásának és az intézmények menedzsmentjének az alacsony színvonalára vezették vissza,⁹⁰ és ennek megfelelően az induló fejlesztési beavatkozások egyik prioritásaként ezek javítását

⁸⁶ Noha e területen folynak kutatások, és az egyetemi képzés keretein belül kiegészítő diplomát lehet szerezni, arról nincs tudomásunk, hogy valaki közoktatási menedzsment művelésével szerzett volna tudományos fokozatot.

⁸⁷ 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről.

⁸⁸ Debreceni Universitas Felsőoktatási Menedzsment Központ. Honlap: <http://www.edunt.dote.hu/high-man/magyar.htm>

⁸⁹ Forrás: <http://www.edunt.dote.hu/high-man/magyar.htm>. A program források hiányában később leállt.

fogalmazták meg. A Világbank által támogatott fejlesztési program öt fejlesztési prioritásának egyike a felsőoktatási menedzsment professzionalizálása lett.

Képzési programok fejlesztése az 1998-ban elindult világbanki fejlesztés keretei között meg is kezdődött. A program a felsőoktatási menedzsment fejlesztésére többféle eszköz alkalmazását irányozta elő, amelyek egyike az üzleti menedzsmenthez közelítő megközelítések támogatása volt (ennek egyik legfontosabb elemeként az intézményi szintű stratégiai tervezést megjelölve). A menedzsment képességek fejlesztésére a program 6.9 millió dollárt irányzott elő, ami a tervezett teljes költségvetés csaknem 3%-a volt, az infrastrukturális beruházásokat nem számítva pedig annak csaknem egy hatoda (*The World Bank, 1998*). A tervek szerint 750 irányításban résztvevő személy kiképzésére került volna sor, részben nemzetközi együttműködésben kifejlesztett új hazai programok keretei között, részben olyan alternatív tanulási formák támogatásával, mint amelyet a külföldi intézményekkel történő testvérkapcsolatok nyújtanak. A program végrehajtása során sor került egy igényelemzésre, de működő képzési programok, a fejlesztési folyamat egészének az elakadása miatt nem jöttek létre.⁹¹

A kilencvenes évek végén abban a hazai felsőoktatási szakértői körben, amely megfelelő nemzetközi kitekintéssel rendelkezett, és amely aktívan részt vett a felsőoktatási reform irányítást és kormányzást érintő elemeinek a kidolgozásában, a felsőoktatási menedzsment átfogó reformjának az igénye tehát már határozottan megfogalmazódott. E szakértői kör ezt az igényt későbbiekben is folyamatosan igyekezett, esetenként – joggal – meglehetősen radikális módon megfogalmazni (pl. *Barakonyi, 2001; 2004a; 2004b; Dinya, 2005a, Fábri, 2003*). Amikor a 2002 után újra meglóduló felsőoktatási reformfolyamatban a stratégiai célokat kitűzték, ez a terület egyértelműen újra komoly figyelmet kapott. A 2003-ban vitára bocsátott „A magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója” című stratégiai dokumentum (*Oktatási Minisztérium, 2003*) így az intézményi szintű menedzsmentnek a domináns nemzetközi trendekkel összhangban álló radikális átalakítását javasolta. A viták nyomán megfogalmazott, és a 2005-ben parlament elé vitt új felsőoktatási törvényt megalapozó kormányzati stratégia koncepció (*Oktatási Minisztérium, 2004*) ennek legtöbb elemét megőrizte, majd ezek jelentős hányada a parlament által elfogadott törvénybe is bekerült.

Noha az eredeti radikális intézményirányítási javaslatok nem kis hányada a törvény-előkészítési folyamat során lezajlott egyeztetések nyomán jelentős mértékben változott, és a parlament által eredetileg elfogadott megoldások közül néhányat a törvényről később meghozott alkotmánybírósági döntés nyomán vissza kellett venni (*Polonyi, 2006; Halász, 2006*), a felsőoktatási intézmények belső irányításában így is komoly változások indultak el. E változások a jövőben folytatódni fognak, hiszen döntő részüket várhatóan nem annyira az intézményi menedzsment formális szervezetében, az új törvény hatására bekövetkezett módosulások fogják generálni, mint inkább az intézmények közötti verseny további erősödése, amihez kedvezőbb külső környezetet teremtett a kétszintű képzés bevezetése és a kredit-rendszer várható további fejlődése, és ami egy sor külső tényező hatása miatt e nélkül

⁹⁰ „Higher education is managed by people with academic and scientific skills rather than management experience. Rectors are elected by academic staff (60 percent of the vote) and students (25-33 percent of the vote.) These posts are of a short term nature after which the rector resumes his or her academic career. Because rectors are elected for short terms, they have little incentive to undertake difficult decisions or to rationalize spending since such initiatives would lower the chances for re-election or would engender resentment among future academic colleagues. Formal management training is not available for rectors at present (...) Management practices tend to be outdated and ineffective. Little effort goes into establishing mission statements, objectives, alternative scenarios, target setting and planning means to achieve them (*The World Bank, 1998*).

⁹¹ A felsőoktatás-fejlesztési reformprogram végrehajtása 2000 után leállt. Arról nincs pontos információ, hogy a program menedzsment képzési komponensének mi lett a sorsa.

is erősödne (*Dinya, 2005b*). Mindez a hazai felsőoktatásban minden bizonnyal komoly menedzsment-fejlesztési igényeket fog támasztani, ami várhatóan új képzési igényeket is generál.

Fontos hangsúlyozni, hogy a változások jelentős hányadát természetesen nem a szakértői javaslatok és politikai döntések indították el, hanem olyan valós, intézményi szintű folyamatok, amelyek a magyar felsőoktatási rendszerben – más felsőoktatási rendszerekhez hasonlóan – már évek óta zajlottak, és amelyek mögött azok a válaszok keresendők, amelyeket az intézmények az általuk érzékelt környezeti változásokra, mindenekelőtt a növekvő versenykihívásra adtak (*Hrubos, 1995*). Az állami támogatások szűkössége, a nemzetközi együttműködési programok során szerzett tudás és tapasztalatok beáramlása, a hazai gazdasági környezet átalakulása, ezen belül különösen a kutatás-intenzív szektorok fejlődése és a területfejlesztési környezet megváltozása önmagukban is szervezeti és vezetési változások sorát indították el, amelyek persze a különböző intézményeket rendkívül egyenetlenül érintették (*Barakonyi, 2004a; Hrubos et al, 2003; Setényi, 2002*).

A felsőoktatási menedzsment hazai környezetében az elmúlt években történt változások, és e környezetnek a jövőben várható további jelentős átalakulása nyilvánvalóvá teszik azt, hogy Magyarországon is szükség van e terület koncentrált fejlesztésére, és ezen belül a képzésre, mint a fejlesztés legfontosabb eszközére. Ennek egyik jól érzékelhető jele volt 2004-ben annak a műhelytanácskozásnak a megszervezése, amelynek az *ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara* volt a házigazdája az *UnivPress Felsőoktatáskutató Műhellyel* együttműködve. Ezt a „Menedzsment-kultúra a felsőoktatásban” című tanácskozást közvetlenül azzal a céllal szervezték, hogy a felsőoktatási reformtörvény előkészítésének az időszakában a figyelmet ráirányítsák erre a szakterületre.⁹² A program középpontjában a szakmai és a szervezeti irányításnak az a dilemmája állt, amely nemcsak a felsőoktatási törvény előkészítése során kapott kiemelt figyelmet, de később a parlament által elfogadott törvény alkotmánybírósági felülvizsgálatában is.⁹³ Érdeemes felidézni ennek a szakmai tanácskozásnak a programjából azokat a kérdéseket, amelyek megvitatását a szervezők a résztvevőknek javasolták:

- Kik készülődnek vezetni az egyetemeket?
- Mit jelent a valóságos egyetemi világban a menedzsment-szemléletű vezetés közhelye?
- Kikből lehet majd felsőoktatási vezető?
- Hogyan lesz menedzser a professzorból?
- Mit ért meg egy menedzser a felsőoktatási képzésből és kutatásból?
- Megmaradhatnak-e az akadémiai értékek?
- Valódi gazdasági rendszerváltozás kezdődik az egyetemeken?

Az intézményi szintű menedzsment átalakulása és az ezzel összefüggő fejlesztési igények logikus módon el kell, hogy vezessenek olyan új képzési programok kialakulásához, amelyek erre az igényre reagálnak. Ezen a területen tehát a Magyarországon új kezdeményezésekre lehet számítani. E kezdeményezések sokfélék lehetnek: egy részük magukon az egyetemeken belül jelenhet meg,⁹⁴ de várhatóan lesznek olyanok is, amelyek – kormányzati támogatással vagy anélkül – a tágabb oktatási piac más pontjain bukkannak fel, és nem feltétlenül célozzák formális végzettségek nyújtását.

A képzés iránti szükséglet természetesen nem feltétlenül jelenti azt, hogy erre képzésre tartós *fizetőképes kereslet* is lenne. Azok számára, akik a felsőoktatási menedzsment területén képzési programokat kezdeményeznek, valószínűleg ez jelenti a legkomolyabb és a

⁹² A műhelytanácskozás programja és szakmai anyagai megtalálhatóak a <http://www.univpress.hu/index.php> honlapon.

⁹³ Ezt fejezte ki a program vita provokálására célzó alcíme: „Rektor és/vagy ügyvezető igazgató?”

⁹⁴ Erre példa az ELTE PPK vezetésének döntése 2006-ban arról, hogy saját szervezetén belül létrehoz egy felsőoktatási menedzsment egységet és kezdeményezi e területen mesterszintű képzési program akkreditálását.

legnehezebben megválaszolható kérdést. Valószínűleg éppen a fizetőképes kereslet bizonytalansága magyarázza azt, hogy bár komoly szükség lenne rá, ilyen képzés – néhány rövidéletű előzményt leszámítva – ezidáig nem alakult ki Magyarországon. A jövőre nézve ma is valószínűleg csak azt lehet megfogalmazni, hogy fizetőképes kereslet ilyen irányú képzésre egyszerre több lehetséges hatás függvényében jelenhet és erősödhet meg. Ezek egy részét a képzések szervezői tudják befolyásolni, más részét viszont nem. Érdekes e hatások közül legalább a legfontosabbakat számba venni:

- a hazai oktatáspolitikai viselkedése, ezen belül különösen az, hogy milyen prioritást tulajdonít az oktatási menedzsment fejlesztésének, és működtet-e ennek megfelelő ösztönzőket
- az európai uniós források ilyen célokra történő megnyitása részben a közösségi szabályokat alakítók, részben a fejlesztéspolitikát irányító hatóságok részéről
- a felsőoktatási intézmények stratégiai célkitűzéseinek alakulása, különös tekintettel az intézményi humán erőforrások, ezen belül a vezetés fejlesztésének a pozíciójára e stratégiai célokra belül
- olyan szellemi műhely megteremtése, amely vonzást gyakorolt az intellektuálisan igényes hallgatókra, és olyan oktatók és kutatók megnyerése, akik garantálni tudják a képzés magas színvonalát, különös tekintettel annak nemzetközi kompatibilitására
- olyan képzési program ("termék") kialakítása, amely a fogyasztók szélesebb körét tudja magához vonzani (ennek feltétele a fogyasztói igények megértése és intelligens követése a képzést szervezők által és a képzési programhoz kapcsolódó marketingtevékenység magas színvonalára)

A felsőoktatási menedzsmentnek mint önálló diszciplináris területnek a jövője nagymértékben függ az oktatásmenedzsment fejlesztésében érdekelt hazai szakmai közösség viselkedésétől is. Attól, hogy e közösség milyen mértékű kooperációra képes és hajlandó, hogy igazolni tudja-e e diszciplináris terület fontosságát és mindenekelőtt képes-e olyan képzési programot kialakítani, amely a képzési piacon jelentős fogyasztói csoportok számára válik vonzóvá.

4. A képzés tartalmi és szervezési kérdései

A nemzetközi és a hazai környezetre vonatkozó megállapításokat követően érdemes felvetni néhány olyan kérdést, amelyekről komoly reflexiót kell folytatni akkor, ha a felsőoktatási menedzsment területén hazai képzési programot kívánunk létrehozni. Az alábbiakban ilyen kérdéseket fogok megfogalmazni.

A képzés iránti igények, a célcsoportok és a képzési szintek

Az egyik legsúlyosabb kérdés az, vajon várhatóan mekkora igény jelentkezik Magyarországon egy felsőoktatási menedzsment profilú diplomához vezető képzés iránt. Ennek megválaszolása alapvetően meghatározza azt, hogy egy ilyen képzés kifejlesztésébe és fenntartásába mekkora erőforrásokat érdemes belefektetni. Tekintettel arra, hogy olyan területről van szó, amelyre nemcsak az egyének, hanem a közösség felől is megfogalmazódhatnak igények, ezek felmérését két irányban kell elvégezni. Egyfelől azt kell megvizsgálni, vajon egyének vagy intézményi megrendelők (a saját személyzetük fejlesztéséért áldozni kívánó felsőoktatási intézmények) milyen igényekkel rendelkeznek, másfelől azt, hogy az állami felsőoktatási vagy felsőoktatás-fejlesztési politika milyen igényeket támaszthat.

Az igények részben mennyiségi, részben minőségi természetűek lehetnek. Mindkét dimenziót szükséges végiggondolni, figyelve arra is, hogy ezek között dinamikus

kölcsönhatások lehetnek (pl. bizonyos mennyiségi igények kielégítése hatással lehet az igények minőségére), illetve ezek az időkben is alakulnak (pl. a képzés megléte újabb igényeket generálhat, illetve – éppen fordítva – az igények kielégítése azokat csökkentheti).

Az egyének, az intézményi megrendelők és az állam igényei egymástól nyilván nagymértékben eltérőek, ami csak rugalmas képzésszervezéssel kezelhető. Az egyének szintjén érdemes például azzal számolni (pl. egy mester szintű képzés esetén), hogy az igénybevevők egy része a képzést olyan szakképzésként fogja fel, amely a munkaerőpiacon (szűkebben a felsőoktatási intézményekben, tágabban a képzési piac egészén) jó elhelyezkedési lehetőséget nyújt, másik részük viszont olyan általános művelődési lehetőségként, amely nyitva kell, hogy hagyja a szakmai specializáció későbbi lehetőségeit. Az intézményi megrendelők elsősorban olyan felsőoktatási intézmények lehetnek, amelyek – a versenykihívásokat érzékelve – áldozni kívánnak saját oktató vagy irányító személyzetük szakmai fejlesztésére. Az intézményi megrendelők igényei alapvetően függenek attól, hogy az intézmények milyen fejlesztési stratégiákkal, ezen belül milyen belső humán erőforrás-fejlesztési célokkal, és ezek megvalósítására milyen erőforrásokkal rendelkeznek. Ez utóbbit nagymértékben meghatározhatják az állam igényei (például az, hogy az állam a felsőoktatási politikája elemeként az intézmények rendelkezésére bocsát-e olyan erőforrásokat, amelyeket saját személyzetük szakmai fejlesztésére használhatnak).

Azzal kell kalkulálni, hogy mind az egyének és az intézményi megrendelők, mind az állam igényei időben változhatnak, és e változást nagyon sok tényező (többek között éppen a képzés léte vagy nemléte) befolyásolhatja. A „termék” újszerűsége miatt a várható igényekről nehéz előre véleményt alkotni, és ez értelemszerűen növeli a fejlesztésével felvállalt kockázatot. Elképzelhető olyan forgatókönyv, amely az igények nagyfokú növekedésével számol, de olyan is, amelyben a képzés fejlesztőinek és működtetőinek az alacsony igények miatt komoly alkalmazkodási válságokkal kell számolniuk. Egy olyan környezetben, mint amilyen például – mint láttuk – Angliában alakult ki az elmúlt évtizedekben, ez a képzési terület látványos expanziót élhetett át. Egy ilyen környezet kialakulását segítheti egy ambiciózus állami felsőoktatás-fejlesztési politika és – amivel Magyarországon érdemes számolni – külső (uniós) fejlesztési források jelenléte.

Az igények mellett másik meghatározó fontosságú kérdés az, vajon kik tekinthetők a képzés célcsoportjának. A célcsoportok meghatározása alapvetően befolyásolja a képzés tartalmát és megszervezésének a módját. Szűkebb, jól definiált célcsoportok esetében a képzés lehet jobban fókuszált, ami e célcsoportok számára vonzóbbá is teszi azt. Tágabb, kevésbé jól definiált célcsoportok esetében a képzést kevésbé lehet egy-egy csoport speciális igényeihez tartalmilag hozzáigazítani, aminek következménye lehet az, hogy kevésbé lehet e csoportok speciális igényeit kielégíteni. Így például az intézményi megrendelők esetében felvethető az a kérdés, vajon kizárólag a felsőoktatási intézmények tartoznak-e ebbe a csoportba, vagy pedig az oktatási piac kínálati oldalán lévő szereplők tágabb köre. A képzők számára stratégiai kérdés annak eldöntése, hogy kisebb, jól definiált célcsoportok körnek kínáljanak-e jobban fókuszált képzést, vagy nagyobb, kevésbé jól definiált körnek kevésbé fókuszált képzést. Mindkettőnek vannak előnyei és hátrányai. A választási kényszert e két opció között természetesen csökkentheti az, ha a képzés egyénre szabott, és minden egyes fogyasztó saját maga alakíthatja annak tartalmát, ennek viszont a bonyolultabb logisztikában és a nehezebb kommunikációban kell megfizetni az árát.

A képzés célcsoportjának a kérdése nem választható el a képzési szintek és formák kérdésétől. Egészen más célcsoporttal kell számolni az alapképzésre épülő, és döntően a nappali képzésben résztvevő hallgatók által igénybevett mesterszintű programok esetében, mint az olyan programok esetében, amelyeket már munkaviszonyban állók vesznek igénybe. Az egyik elsődleges célcsoportot nyilván a felsőoktatási intézményekben vagy a felsőoktatás állami irányításában valamilyen szintű vezető funkciót betöltők, vagy ilyen betöltését

ambicionálók alkotják. Azok esetében, akik felsőoktatási intézményekben már vezetői funkciót töltenek be, azzal érdemes kalkulálni, hogy valószínűleg csak olyan rövid képzési formákba vonhatóak be, amelyek lehetővé teszik számukra az egymással való találkozást, a tapasztalatok megosztását, az egymástól történő kölcsönös tanulást és ezen keresztül aktuális vezetési problémáik megoldásának a segítségét. A már munkaviszonyban álló, és valamilyen felsőoktatási vezetési vagy szervezési feladat vállalásában gondolkodók esetében inkább elképzelhető a kétéves mesterszintű programba való bekapcsolódás. E célcsoport jól fókuszált, a személyes karrierépítésében közvetlenül felhasználható, a munkaerőpiac egy jól definiált pontján közvetlenül hasznosítható szakmai tudás és végzettség megszerzésében érdekelt. Az egyik legérdekesebb és legnehezebben megválaszolható kérdés az alapképzésből kikerülő és a mesterszintű képzésbe belépő hallgatói csoporthoz kötődik. Azt a kérdést kell megválaszolni, vajon mi motiválhat 22-23 éves fiatalokat arra, hogy a felsőoktatási menedzsmentet válasszák saját további tanulásuk szakirányaként? Vajon mennyire orientálják választásukat közvetlen és rövidebb távú munkaerő-piaci szempontok, illetve mennyire önfejlesztésük tágabb szempontjai, esetleg hosszabb távú karrierépítési szempontok?

A lehetséges célcsoportok között külön figyelmet érdemel azoknak a fiataloknak a csoportja, akik elsősorban nem közvetlen szakképzési vagy munkaerő-piaci, hanem inkább a szakterület iránti általános érdeklődéstől vezetve választják a felsőoktatási menedzsmentet mint tanulási irányt. A „felsőoktatási menedzsment” képzés, mint korábban láthattuk, nem határolható el élesen a tágabban értelmezett felsőoktatási kutatásoktól vagy az oktatáskutatás egészétől. Mindazok, akiket átfogó módon érdekel az oktatás világa, ebbe a felsőoktatási menedzsment tanulmányozásának az útján is beléphetnek. Döntően a képzés szervezőin múlik, képesek-e ezt az utat vonzóvá és érdekessé tenni a számukra. Azok, akik a felsőoktatás vagy az egyetemek világának a kutatásával foglalkoznak, tudják, hogy ez igen izgalmas szellemi utazásokra ad lehetőséget annak, aki ide belép, és ezeknek az utazásoknak a során komoly szellemi fejlődést élhetünk át. A felsőoktatási menedzsment az emberi kapcsolatokon alapuló és a környezetével végtelenül változatos kapcsolatokban élő *szervezet*, az emberi személyiséget rendkívüli módon megragadó *vezetés*, és a politikum mozgalmas problémamezője felé nyitott *kormányzás* perspektíváiból enged belepillantást a felsőoktatás izgalmas világába, ami sokak számára szellemileg is vonzó perspektíva lehet. A felsőoktatási menedzsment mint *önálló diszciplína vagy kutatási terület* tehát olyanokat is vonzhat, akiknek nem az a célja, hogy valamilyen, a felsőoktatás irányításában található munkakörben helyezkedjenek el, hanem egyszerűen a tudományos érdeklődés vezeti őket.

A nemzetközi környezetben megfigyelhető megoldások azt mutatják, vannak olyan képző intézmények, amelyek csupán egy vagy két képzési formában vagy szinten szerveznek programokat, de vannak olyanok is, amelyek a képzés teljes skáláját nyújtják.⁹⁵ A képzést szervező intézményeknek többek között azt kell eldönteniük, hogy az alapszintű (bachelor), a mesterszintű, a doktori és a rövid képzési formák közül melyeket és milyen orientációval kívánják kifejleszteni és kínálni. Ezek teljesen eltérő „termékek”, amelyek eltérő célcsoportokat („fogyasztókat”) vehetnek célba. Bizonyos szintek és bizonyos ezekhez kapcsolódó profilok (pl. nem szakképző orientációjú mesterszintű képzés vagy doktori program) kizárólag akkor jöhetnek számításba, ha a képzés mögött élvonalbeli kutatásokat folytató és nemzetközi elismertséggel rendelkező *szakmai műhely* is található.

⁹⁵ Alapképzési (bachelor) szinten kifejezetten felsőoktatási menedzsment irányú képzéssel nem találkoztam, de ezen a szinten is lehet általános felsőoktatási tanulmányokat (*higher education studies*) folytatni, amelyen belül viszont már megjelenhet a menedzsment dimenzió. A mesterszintű és a doktori képzések között értelemszerűen az egyik legfontosabb különbség az, hogy amíg az előbbieket körében gyakoribb a konkrét szakfeladatra (felsőoktatási vezető) történő felkészítés, az utóbbi egyértelműen a terület kutatására készít fel (miközben ez az orientáció, különösen néhány vezető amerikai egyetemen, a mesterszintű képzést is jellemezheti). A rövid időtartamú képzések a legnagyobb presztízsű intézmények kínálatának is kiemelt elemét alkotják (pl. Harvard).

A képzés tartalma és a tanulás forrásai

A képzés tartalmát a szakterületről rendelkezésünkre álló *nemzetközi tapasztalatok*, a feltételezett és elismert *hazai igények*, a létező vagy megteremthető *feltételek* és mindenekelőtt a képzés kitűzött *céljai* alapján lehetséges meghatározni. Ezek mindegyikét külön-külön számba kell venni ahhoz, hogy a tartalmat illetően megfelelő döntéseket lehessen hozni. E tanulmány „Nemzetközi kitekintés” című részének a legfontosabb célja a szakterületről rendelkezésünkre álló nemzetközi tapasztalatok összegyűjtésének segítése volt.⁹⁶ A feltételezett hazai igényekre e tanulmánynak „A képzés magyarországi feltételei” című fejezete, és részben az előző rész tért ki röviden. A létező és megteremthető hazai feltételekkel itt már nem foglalkozunk, de annyit ezzel kapcsolatban érdemes hangsúlyozni, hogy e feltételek közé tartoznak például azok a tartalmi keretek, amelyeket a hazai program-akkreditációs folyamatba már bekerült vagy már akkreditált programjavaslatok rögzítenek⁹⁷, és amelyek az érintett, különböző szintű szakmai vagy szervezeti szereplők között kialakult megegyezéseket tükröznék. Ez utóbbival összefüggésben, a nemzetközi és a közoktatási vezetőképzésben felhalmozódott tapasztalatok alapján, amit arra már utaltam, azzal érdemes kalkulálni, hogy a már meglévő előzményekre épülve folytatódik a felsőoktatási menedzsment mint diszciplináris terület fejlődésében érdekelt szakmai közösség megszerveződése, és részben e közösségen belül, részben e közösség és a témában érintett intézményi és kormányzati szereplők közötti kommunikációban kialakul valamilyen megegyezés e képzési irány lehetséges standardjairól.

A képzés lehetséges céljairól ez idáig kevés szó esett, és ez nyilvánvalóan nem kerülhető meg. Mint arra korábban már ugyancsak utaltam, többféle cél tűzhető ki, és ezek egymással elkerülhetetlenül versengő helyzetbe kerülnek. Mindenekelőtt azzal kapcsolatban kell álláspontot kialakítani, vajon milyen egyensúly alakuljon ki egyfelől a *konkrét felsőoktatási vezetési funkciókra való felkészítés* közvetlen gyakorlati célja, másfelől a felsőoktatási menedzsment mint önálló *diszciplína vagy kutatási terület* fejlesztésének a célja között. Ezek mögött az átfogó célok mögött ugyanakkor megjelenik számos rész célkitűzés is, és a gyakorlatban e célokat természetesen nem lehet élesen szétválasztani. Így önmagában a „konkrét felsőoktatási vezetési funkciókra való felkészítés” céljával kapcsolatban is kérdések sokaságának a megválaszolására lehet szükség. Ilyen kérdés például az, hogy vajon milyen funkciókat tekintünk e körbe tartozónak (pl. ide tartozik-e az a funkció, amit a szenátusokban vagy kari tanácsokban ülő hallgató képviselők töltenek be, vagy ide tartozik-e az a projektmenedzsment funkció, amelyet egy nagy költségvetésű mega-projekt vezetője tölt be, akinek esetleg semmilyen más vezetési feladata nincsen). Ilyen kérdés az is, hogy vajon kizárólag az intézményi szintű vezetőknek a felkészítésére gondolunk, vagy azokéra is, akik a nemzeti felsőoktatási rendszer különböző szintű irányító szervezeteiben és testületeiben töltenek be valamilyen szerepet.⁹⁸ Ugyancsak ilyen, bár egy fokkal talán bonyolultabb az a kérdés, vajon mennyire érdemes a felsőoktatási intézmények vezetésében ma megfigyelhető funkciókban gondolkodnunk, szigorúan ragaszkodva azokhoz a feladatválasztásokhoz, amelyek e funkciókat ma jellemezik, illetve mennyire kell megelőlegeznünk e funkciók várható változásait. Ez utóbbi kérdés úgy is megfogalmazható, vajon milyen egyensúlyra érdemes

⁹⁶ Itt érdemes újra hangsúlyozni, hogy ez a tanulmány nem a felsőoktatási menedzsment, hanem a felsőoktatási menedzsment tartalmú *képzés* kérdéseire fókuszál.

⁹⁷ Ilyen például az ELTE PPK mesterszintű felsőoktatási menedzsment képzési programjának az a már említett tervezete, amely 2006 végén került a MAB elé.

⁹⁸ Érdemes megjegyezni, hogy a közoktatási vezetőképzés kialakulásának időszakában, a kilencvenes évek második felében a képzést szervező és a standardok meghatározásában résztvevő szereplők között élénk vita volt arról, vajon a „közoktatási vezető” fogalmába bele kell és bele lehet-e érteni azokat a vezetőket, akik az önkormányzatokban vagy az országos hatáskörű szervezetekben töltenek be közoktatási vezetési feladatokkal járó funkciót. A kérdésről folyó vitákban szétválaszthatatlanul keveredtek egymással az oktatásról való gondolkodás legmélyebb filozófiai szintjeit érintő és az egyszerű szervezeti érdekekhez köthető érvek.

törekedni a felsőoktatási intézmények aktuális igényei és az intézményi menedzsment modernizálására törekvő kormányzati politika igényei között.⁹⁹

Bárhogyan is határozzuk meg a célokat, a tartalom meghatározásában minden bizonnyal azok járnak el bölcsen, akik kiegyensúlyozott módon próbálják figyelembe venni egyfelől a felsőoktatási menedzsmentnek mint *diszciplináris területnek* a tartalmát (figyelembe véve azt, hogy az érintett szakmai közösségen belül erről milyen szintű konszenzus alakul ki), másfelől a *felsőoktatási intézmények tényleges igényeit* (figyelembe véve az intézményi szintű menedzsment fejlesztését célzó fejlesztési célokat).

A fenti kérdések előzetes megválaszolását követően kerülhet sor olyan kérdések felvetésére, mint például az alábbiak:

- milyen legyen az alapozó és a specializáló képzés aránya¹⁰⁰
- milyen specializációk alakuljanak ki
- milyen legyen az elméleti és a gyakorlati képzés aránya
- az elméleti képzés milyen tematikus irányokat foglaljon magába
- az egyes tematikus irányokon belül milyen arányban jelenjenek meg mikro (intézményi szintű) és mennyire makro (rendszerszintű) kérdések
- az egyes tematikus irányokon belül milyen arányban jelenjenek meg a tágabb szakterület (például az általános vezetéselmélet vagy szervezetelmélet), és milyen arányban a szűkebb szakterület (például a felsőoktatási vezetés vagy a felsőoktatási szervezet) kérdései
- melyek azok a specifikus témák, amelyek a szűkebb szakterületet alkotják, és ezek milyen arányban jelenjenek meg a képzésben (így például milyen arányban jelenjen meg a felsőoktatásban lévő emberi erőforrások és a felsőoktatási kutatások menedzselése vagy mekkora időkeretet kapjon a hazai és nemzetközi felsőoktatás-történet)
- a gyakorlati képzés milyen arányban jelentsen tényleges terepgyakorlatot például

Mindezeknek és a hasonló egyéb kérdéseknek a megválaszolása nyomán körvonalazódhatnak lehetséges képzési programok konkrét tervei. Noha e tanulmánynak nem célja ilyen programtervek megfogalmazása¹⁰¹, az itt elvégzett adatgyűjtés és elemzés, és az ennek alapján történt szakmai reflexiók nyomán elkerülhetetlenül megfogalmazódtak erre vonatkozó gondolatok is. Ezek eredményei a II. sz. mellékletében találhatóak.

Egy magas színvonalú magyarországi képzés megszervezésének egyik szűk keresztmetszete a megfelelő tartalmú és minőségű *források* biztosítása lehet. Nemcsak a nemzetközi folyamatok elemzése, hanem a más területeken szerezhető alapvető kutatási és képzési tapasztalatok is azt mutatják, hogy megfelelő minőségű képzés csak úgy biztosítható, ha létezik olyan *szellemi háttér*, és olyan, e háttér biztosítására képes *műhely*, amelyre képzés építhető. Ilyen műhely, és ilyen háttér kialakítása hosszú éveket vesz igénybe. Egy-egy intézmény – megfelelő források birtokában – dönthet úgy, hogy ezt *saját szervezetén* belül teremti meg, de dönthet úgy is, hogy *döntően külső forrásokra* épít, esetleg másokkal együtt

⁹⁹ E kérdés megválaszolásának közvetlen finansiális implikációi is lehetnek. Az utóbbi igényekhez való alkalmazkodás mértéke meghatározhatja például a modernizációs folyamatok támogatására biztosított kormányzati forrásokhoz való hozzájárulás lehetőségét.

¹⁰⁰ Erre a kérdésre egy kétéves MA szintű képzésnél gyakran az a válasz, hogy ezek aránya 50-50% legyen, azaz az első év a közös alapozásé, a második a specializációé. A gyakorlatban azonban előfordul az, hogy a második évben is megjelennek olyan képzési modulok, amelyek minden specializáció esetében azonosak, és így lehetővé teszik a közös alapozás kiterjesztését, mint ahogy ennek természetesen fordítottja is előfordulhat, azaz már az első évben specializációt kell választani, és a mindenki számára közös modulok száma alacsony marad.

¹⁰¹ Az ELTE PPK korábban említett programterve esetében a képzési program tartalmi szerkezetét már rögzítette az egyetemi döntéshozó testületekhez 2006 őszén benyújtott és elfogadott, majd a MAB felé továbbított programjavaslat.

konzorciumot alkot e források közös megteremtésére és fejlesztésére. A hazai intézményi és finanszírozási viszonyok ismeretében, legyen szó a hazai felsőoktatás bármelyik szereplőjéről, inkább az utóbbi megoldás tűnik reálisnak.

A forrásoknak két nagyobb típusát érdemes megkülönböztetni. Az egyikbe a nyomtatásban vagy *online* elérhető, kutatási eredményeket tartalmazó *publikációk*, továbbá a szakterületre vonatkozó egyéb dokumentumokat (pl. joganyag, policy deklarációk) tartalmazó *kiadványok* tartoznak. A másikba olyan konkrét *esetek* bemutatása, amelyek lehetővé teszik valóságos intézményi folyamatok, problémahelyzetek vagy sikeres gyakorlatok megismerését és elemzését. Ez utóbbiak jelentőségét érdemes külön kiemelni. Megfelelő színvonalú, a gyakorlatban is jól alkalmazható tudás a menedzsment területén csak úgy hozható létre, ha az a gyakorlatban létező esetek feldolgozásán alapul. A tanulás forrásainak a megteremtésére irányuló erőfeszítéseket ezért nemcsak az előbbi típusba tartozó publikációk és kiadványok beszerzésére vagy hozzáférhetőségük megteremtésére kell fordítani, hanem a képzésben jól használható eseteleírások létrehozására is. A képzés tényleges elindítását megelőzően rendelkezésre kell, hogy álljon a módszertani követelményeknek megfelelő esetek meghatározott száma, amihez szükséges megfogalmazni azokat az ezek elkészítését orientáló módszertani követelményeket is.¹⁰²

Tekintettel arra, hogy a források legnagyobb hányada angol nyelvű, a sikeres képzésnek e területen is feltétele a megfelelő szintű angol nyelvtudás. Kizárólag olyanok számára lehetséges sikeres képzést szervezni, akik el tudják olvasni a döntően angol nyelven rendelkezésre álló szakirodalmat, és akik hasznosítani tudják az esetleg meghívott külföldi vendégtanárok angol nyelvű tanítását.

A képzés tartalmával azonos fontosságú kérdés a tanulás megszervezésének és a képzésben alkalmazott módszereknek a kérdése. Alapvetően eltérő képzési modellek képzelhetőek el, és az ezek között történő választás szorosan összefügg azzal, hogyan határozzuk meg a képzési célokat és milyen célcsoportokban gondolkodunk. Az egyik lehetséges modell – amit például az amerikai egyetemek esetében láttunk – az, hogy minden egyes hallgató részletes egyéni tanulmányi tervet készít, ezt egyeztetni a számára kijelölt vagy általa választott személyes oktató-tanácsadójával, majd e tervet egyfajta egyéni tanulmányi szerződésékként kezelve nagyfokú önállósággal szervezi meg saját tanulását oly módon, hogy saját igényeinek megfelelően kombinálja a felkínált képzési modulokat. Ezzel az egyénre szabott tanulásszervezési modellel szemben áll az, amely inkább standardizálni próbálja a követelményeket és a kínált tartalmakat, és mindenkitől hasonló tartalmak és kompetenciák elsajátítását követeli meg. Az egyénre szabott és a standardizált megoldások között sokféle átmenet képzelhető el, amelyek mindegyikének vannak előnyei és költségei. E kérdéseknek a megválaszolása szorosan összekapcsolódik a tanulás és tanítás technológiájának a kérdésével is (pl. az egyénre szabott tanulásszervezést nagymértékben könnyítheti a távoktatást támogató információs és kommunikációs technológia jelenléte).

Egy másik alapvető, ugyancsak a tanulásszervezési módszereit érintő kérdés a gyakorlat aránya és tartalma. Mint láttuk, vannak olyan programok, amelyeknek legfontosabb pillérét alkotja a gyakorlat, és ez alatt valóságos intézményi környezetben végzett valóságos munkát értenek. A munkába ágyazott vagy munkához kapcsolt képzésnek óriási előnyei vannak, de természetesen ennek is vannak költségei (pl. a tanulási folyamat, azaz a jó minőségű tanulást eredményező tapasztalatszerzés ellenőrzésének a nehézségei). Eredményes és korszerű oktatás közvetlen tapasztalatszerzés és a gyakorlati problémák megoldásában való közvetlen részvétel nélkül nem képzelhető el. Kérdés, vajon akár a felsőoktatási intézmények,

¹⁰² Noha a képzés személyi feltételeivel külön részben foglalkozom, itt is érdemes megjegyezni: hogy az eseteknek a képzés során történő feldolgozásában csak olyan oktatók tudnak a hallgatóknak megfelelő támogatást nyújtani, akiknek a feldolgozott ezekről az eset leírásában megjelenő információknál jóval mélyebb, lehetőleg személyes tapasztalaton alapuló tudása van.

akár a felsőoktatási rendszer irányításában vagy kormányzásában résztvevő egyéb szervezetek képesek-e olyan, jó minőségű tapasztalatszerzést biztosító tanulási környezetet nyújtani, amire rá lehet építeni a gyakorlati képzést. Egyebek mellett ez az egyik olyan tényező, ami miatt a felsőoktatási menedzsment területén magas színvonalú képzés csak úgy szervezhető, ha a képző intézménynek együttműködnek a felsőoktatás-irányításban résztvevők széles körével.

Egy harmadik, részben szintén a tanulásszervezés módját érintő kérdés a horizontális vagy egymástól történő kölcsönös tanulás lehetőségét érinti. Amint arra már utaltam, különösen a már funkcióban lévő felsőoktatási vezetők esetében nyilvánvaló, hogy a számukra releváns tudás jelentős hányada a hasonló munkát végző és hasonló tapasztalatokkal rendelkező társaknál van. Ezért az oktatás nem korlátozódhat kizárólag standard tartalmak közvetítésére, hanem lehetővé kell tennie a képzésben résztvevők gyakorlati tapasztalatainak, a tanulságos eseteknek, példáknak és mintáknak a felszínre hozását és az ezek feldolgozása útján történő tanulást. Ez ennek megfelelő tanulásszervezési technikák alkalmazását kívánja (amilyen például a közös projektek végzése vagy esetek csoportban történő feldolgozása).

Az alkalmazott tanulásszervezési módszerek kérdése különösen érzékeny módon vetődik fel minden olyan képzés esetében, melynek célcsoportját oktatási vezetők alkotják. Azok a módszerek, amelyekkel az ilyen képzések során találkoznak a vezetők, hatással lesznek a tanulásszervezésről való gondolkodásukra. Azok a modellek vagy minták, amelyeket a vezetőképzés során oktatóik alkalmaznak és amelyeket itt közvetlenül megtapasztalnak, tartósan befolyásolhatják azt, ahogy a tanulás megszervezéséért felelős vezetőként ők maguk hogyan fognak gondolkodni a tanulás megszervezéséről. Ezért az alkalmazott módszerek kérdése olyan stratégiai kérdés, amelyet legalább olyan súlyúnak kell tekinteni, mint maguknak a tanított tartalmaknak a kérdését.

A képzés kutatási háttere

Többször utaltam arra, hogy jó minőségű felsőoktatási menedzsment képzés csak ott tud kialakulni, ahol létezik olyan szellemi műhely, amely e területen kutatásokat folytat és bekapcsolódik a diszciplináris terület nemzetközi kommunikációs folyamataiba. A képzésről gondolkodva ezért rögtön arra érdemes is gondolkodni, hogy milyen irányú kutatások nyújtanának a leginkább támogatást a képzéshez, azaz a képzési programhoz milyen *kutatási programot* kell hozzákapcsolni. Egy ilyen programnak első megközelítésben három alapvető pillérét érdemes kijelölni.

Az első pillér a hazai felsőoktatásra jellemző szervezeti és vezetési adottságok és folyamatok empirikus módszerekkel történő feltárása, illetve annak vizsgálata, hogy ezek milyen módon hatnak az oktatás és a kutatás eredményességére. Ehhez természetesen szükséges mindazoknak azoknak a konkrét szervezeti és vezetési jellemzőknek az előzetes azonosítása, amelyekről feltételezzük azt, hogy az eredményesség szempontjából relevánsak, és amelyekről adatokat kívánunk gyűjteni (pl. humán erőforrás politika, belső szabályozottság, vezetési stílusok, szervezeti tagoltság, centralizáltság mértéke, szervezeti kultúra, akadémiai és adminisztratív elemek kapcsolata, nemzetközi nyitottság, piaci viselkedés és hasonlók). Ezek részben kvantifikálható jellemzők, a nagy részük azonban csak kvalitatív módszerekkel megragadható. E pilléren belül olyan kutatások folytathatóak, amelyek a hazai felsőoktatási intézményekben végzett helyszíni adatgyűjtést feltételeznek. Az ilyen kutatások egyik legfontosabb funkciója olyan létező gyakorlatok feltárása, amelyek megismerése és elemzése segítheti a tanulást.

A második pillérbe a nemzetközi összehasonlító kutatásokat sorolhatjuk. Ezek egyik fontos célja egyszerűen a szakterületen rendelkezésre álló nemzetközi tudás behozatala, de a kutatások természetesen nem korlátozódhatnak erre, hanem céljuk az is, hogy *új* tudást hozzanak létre. Ez elsősorban közös nemzetközi kutatási projektek keretein belül lehetséges. Érdekes lenne például elvégezni a volt szocialista országok egyetemlein belül lezajlott

szervezeti és vezetési változások összehasonlító elemzését, vagy vizsgálni azt, hogyan oldják meg a sikeres egyetemek egyfelől a képzés és a kutatás és másfelől a külső szolgáltatások közötti egyensúly fenntartását.

Végül a harmadik pillért az olyan interdiszciplináris kutatások alkotják, amelyek más diszciplináris területekhez (pl. szervezeti viselkedés, szervezetelmélet, vezetéstudomány, szervezetszociológia, a közpolitika-kutatás, közfinanszírozás-kutatás stb.) kapcsolódnak. Ezeknek kettős célja lehet. Egyfelől hozzásegítenek annak a tudásnak a megszerzéséhez, amely e területekről a felsőoktatási menedzsment számára releváns lehet, és ezzel segítik ennek a szakterületnek a fejlődését. Másfelől megteremtik a lehetőséget annak, hogy a felsőoktatási menedzsment területén végzett kutatások hozzájárulhassanak más, kapcsolódó diszciplináris területek fejlődéséhez, ami természetesen ennek a szakterületnek a fejlődését is jelentősen támogatná.

Végül arról is érdemes gondolkodni, hogy az a tudás, amelyet a felsőoktatási menedzsment mint önálló diszciplináris terület hoz létre, hogyan járulhat hozzá aktuális *gyakorlati problémák* megoldásához. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben olyan képzési és kutatási irány megteremtéséről van szó, amely a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható tudást hoz létre. A menedzsment tudás felhasználható akár intézményi szintű problémák megoldásában (pl. szervezetfejlesztésben, konfliktuskezelésben, a minőségbiztosítási rendszerek működtetésében, információs rendszerek fejlesztésében és hasonló területeken), akár a rendszerszintű problémamegoldásban (pl. országos szintű szabályozási megoldások hatáselemzésében).

A kutatáson és oktatáson kívüli, egyéb (szolgáltató, tanácsadó, értékelő stb.) feladatokkal kapcsolatban komoly és jól ismert stratégiai kérdések megválaszolása válhat szükségessé. Az ilyen feladatok felvállalása mellett és ellen egyaránt sok érv hozható fel. A gazdasági és társadalmi életben jelentkező problémák megoldásába való bekapcsolódás általában többletbevételeket hozhat, ami az ilyen feladatok vállalását rendkívül vonzóvá teheti: olyannyira, hogy a túlzott feléjük fordulás akár az oktatási és kutatási feladatok elhanyagolásához, a hosszabb távú szempontok háttérbe szorulásához is vezethet. Ugyanakkor a valós, aktuális problémák megoldásában való részvétel rendkívül pozitív hatással is lehet mind a képzésre, mind a kutatásra, hiszen garantálja ezek relevanciáját és motivációs energiákat is felszabadít.

A képzés személyi és tárgyi feltételei

Ahogy a tanulásszervezés módszereinek, úgy az oktatás tárgyi feltételeinek a kérdése is komoly figyelmet érdemel minden olyan képzés esetében, melynek oktatási vezetők alkotják a célcsoportját. E képzésben nemcsak korszerű módszereket, de korszerű technológiát is kell alkalmazni, többek között azért is mert a korszerű módszerek jelentős hányada csak a legmodernebb technológia alkalmazása mellett lehetséges. Így például az egyénre szabott oktatás feltételezi jó minőségű tartalmak elektronikus úton való folyamatos elérhetőségét vagy olyan felületek meglétét, amelyeken keresztül a hallgatók és az oktatók személyes kontaktus nélkül is aktívan együttműködhetnek egymással. A jó minőségű tárgyi feltételek biztosítása azért is nélkülözhetetlen, mert – mint erre már utaltam – a képzés során szerzett tapasztalatok e vonatkozásban is alakítják a képzésben résztvevő potenciális vagy már hivatalban lévő felsőoktatási vezetők személyes igényeit, és ezen keresztül az egész hazai felsőoktatási képzési kultúrát.

A tárgyi feltételekkel összefüggésben értelemszerűen kiemelt figyelmet kell szentelni a képzés finanszírozása kérdésének. Ez szorosan összefügg egy sor egyéb, korábban a képzés céljaival és célcsoportjaival kapcsolatban már érintett kérdéssel, így például azzal, hogy milyen mértékben lehet speciálisan e területre szánt állami források megjelenésével számolni, illetve azzal, hogy jelentős számban jelennek meg olyan hallgatók, akik tudnak és akarnak

fizetni ilyen képzésért. A finanszírozási feltételeknek és a képzési program tartalmi orientációjának a kérdéseit nem lehet egymástól elválasztani. Más tartalmi orientációban kell gondolkodnia annak, aki a képzési piacon jól értékesíthető „termékben” gondolkodik, mint annak, aki az állami oktatáspolitikai igényeinek a kielégítése felé tájékozódik, esetleg a felsőoktatási kutatásoknak, mint önálló diszciplináris területnek a fejlődését helyezi az első helyre, és így az e területen elérhető hazai és nemzetközi kutatási támogatások megszerzése felé orientálódik.

A tárgyi feltételeknél is fontosabbak a személyi feltételek. Ezzel kapcsolatban is több stratégiai kérdés megválaszolására lehet szükség. Ezek közül az egyik az, vajon milyen mértékben lehet és kell bevonni a képzésbe olyan sikeres vezetőket, akik akár a felsőoktatáson belül, akár azon kívül, a gazdasági vagy kormányzati szférában szereztek tapasztalatokat, és hajlandók arra, hogy ezt a képzésben résztvevőkkel megosszák. A gyakorlatban történő tanulással kapcsolatban kérdés az, hogyan lehet megtalálni azokat a személyeket, akik a felsőoktatási intézmények különböző szervezeti egységeiben vagy felsőoktatás irányításában résztvevő testületek és szervezetek (pl. MAB, FTT, OKT, OFFI) különböző hivatalaiban hajlandók és képesek fogadni hallgatókat, illetve úgy irányítani a munkájukat, hogy az hatékony tanulást eredményezzen.

Olyan gyakorlati orientáltságú területen, mint amilyen a felsőoktatási menedzsment, a megfelelő színvonalú képzés nélkülözhetetlen feltétele egy olyan kapcsolati háló kiépítése, amelyben kulcsszereplők azok a személyek, akik akár az egyes intézmények, akár a felsőoktatási rendszer egésze irányításának szintjén gyakorlati tapasztalatokkal rendelkeznek. Ez azonban nem elegendő. Ha ugyanis – a domináns nemzetközi és hazai trendeknek megfelelően – a felsőoktatási intézményekben növekvő mértékben alkalmazzák a sikeres gazdasági vállalkozások irányításában alkalmazott módszereket (amilyen például a stratégiai tervezés, a humán erőforrás menedzsment, a tudásmenedzsment vagy kockázatmenedzsment), illetve általában a közszféra irányításában és kormányzásában egyre több, az üzleti világból átvett módszert alkalmaznak (pl. teljesítménymenedzsment, projektszervezés, minőségmenedzsment, benchmarkok alkalmazása.), akkor az oktatásba bevonandók köre is bővíthet. Érdemes és szükséges gondolni mind az üzleti menedzsmenttel (*business administration*) és a közszféra menedzsmentjével (*public sector management*) foglalkozó kutatók, mind az e területen működő sikeres gyakorlati szakemberek bevonására is.

Ahogy erre már többször utaltam, jó minőségű képzés csak úgy jöhet létre, ha olyan szellemi műhely van mögötte, amely ott van a területre vonatkozó kutatások élvonalában, aktívan bekapcsolódik a területen működő legfontosabb nemzetközi hálózatokba, és a hazai erőforrások mellett képes nemzetközi erőforrásokat is mozgósítani. Egy ilyen szellemi műhely megteremtésének az időtávja csak évtizedes léptékkal mérhető, ugyanakkor a képzés iránti igények sürgető jellege nem engedi meg az ilyen időtávban való gondolkodást. Magyarországon vannak jó minőségű felsőoktatási kutatások és vannak jó minőségű felsőoktatási kutatásokat végző szakértők (köztük olyanok is, akik a felsőoktatási menedzsment területén nyújtanak nemzetközileg elismert, magas teljesítményt), de nem tudunk olyan stabil szellemi műhelyről, amelynek fő célja a felsőoktatásról és ennek vezetési-szervezeti vonatkozásairól való tudás építése lenne. Mint korábban láttuk, azoknak az egyetemeknek a döntő hányada, amelyek a felsőoktatási menedzsment területén magas szintű képzést nyújtanak, vagy maga működtet olyan kutatóközpontot, amely a képzés szellemi hátterét nyújtja, vagy olyan országos szintű, kormányzati forrásokból fenntartott szellemi műhelyekre támaszkodhat, amely feleslegessé teheti a saját műhely önálló fenntartását. Stratégiai természetű döntéseket kell hozni arról, milyen módon lehet megteremteni és

fenntartani Magyarországon azt a kutatási háttérrel, amely nélkül jó minőségű képzés itt sem lehetséges.¹⁰³

A felsőoktatás és a felsőoktatási menedzsment kutatása, más diszciplináris területekhez hasonlóan nagymértékben nemzetköziesedett. Sem kutatás, sem oktatás nem képzelhető el ezen a területen kizárólag nemzeti keretek között. A tárgyi és személyi és feltételek alakítása során kiemelt figyelmet kell szentelni annak, hogy a képzésnek és a mögötte szerveződő szellemi műhely be tudjon kapcsolódni a szakterület nemzetközi folyamataiba. Ez önmagában is komoly stratégiai döntéseket igényel, hiszen, mint láttuk, a nemzetközi szervezeteknek és folyamatoknak az a világa, amely e szakterület mögött található, hallatlanul komplex. Az, aki nem rendelkezik megfelelő stratégiai prioritásokkal, könnyen elveszhet ebben a világban, és – ami a nagyobb kockázat – a szűkös erőforrások tömegét pocsékolhatja el. A felsőoktatási menedzsment szakterületének ezért, hasonlóan más diszciplináris területekhez, kell, hogy legyen olyan nemzetközi kapcsolatépítési stratégiája, amely garanciát adhat a szűkös erőforrásoknak a lehető leghatékonyabb felhasználására.

¹⁰³ Magyarországon 1980 előtt működött önálló felsőoktatási kutatásokkal foglalkozó kormányzati intézet (Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Intézet), amelyet azonban beleolvastottak az akkor létrejövő Oktatókutató Intézetbe. Ez utóbbi profiljába beletartoztak ugyan a felsőoktatási kutatások, de ilyenek ebben az intézetben csak viszonylag szűk körben folytak. Néhány évvel ezelőtt az Oktatókutató Intézet beleolvadt a különböző felsőoktatással kapcsolatos kormányzati koordinációs feladatokért felelős, Professzorok Háza elnevezésű intézménybe, és a fő profilja a felsőoktatási kutatás lett, a valóságban azonban az itt folyó kutatások továbbra átfogták is az oktatási rendszer egészét, és nem koncentráltak a felsőoktatásra. 2006 elején az oktatási tárca minden oktatásügyi kutatással, fejlesztéssel és szolgáltatással foglalkozó intézményt egy nagy szervezetbe von össze. E tanulmány írásakor még nem lehet látni, hogy ezen belül milyen helyet és szerepet kaphatnak a felsőoktatási kutatók, de érdemes azzal kalkulálni, hogy az itt tárgyalt képzési területen partner lehet a kialakuló új szervezet.

5. Felhasznált irodalom¹⁰⁴

- Allègre, Claude (2006): Vous avez dit matiere grise?. Plon. Paris
- Barakonyi Károly (2001): A hazai felsőoktatás menedzsmentjének korszerűsítése. *Educatio*, 2000/1. pp. 27-48.
- Barakonyi Károly (2004a): Egyetemi kormányzás. *Közgazdasági Szemle*, 2004. június, 584-599. o. (online: http://www.univpress.hu/data/ea_barakonyi_karoly_2.doc)
- Barakonyi Károly (2004b): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna folyamat, modernizáció. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bone, Alison & Bourner, Tom (1998): Developing University Managers. *Higher Education Quarterly*, Volume 52, No. 3, July 1998, pp 283–299.
- CHEMS (1999): Survey of Training Providers on University Management for Commonwealth University Staff. Online publikáció, megtalálható a CHEMS honlapján (<http://www.acu.ac.uk/chems/>)
- CHEMS (2000): The Management of Higher Education: an Annotated Bibliography. July 2000 (online: <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/962902140.pdf>)
- Clark, Burton F. (1983): The Higher Education System. University of California Press. Berkely – Los Angeles – London
- Conway, Maree (1994): The establishment of AITEA: a short history. *Journal of Tertiary Education Administration*, Volume 16 (2), October (online: http://www.atem.org.au/doc/establishment_AITEA.doc).
- Dinya László (2005a): A felsőoktatás marketing kihívásai. in: Józsa László és Varsányi Judit (szerk). *Marketingoktatás és kutatás a változó Európai Unióban*. Széchenyi István Egyetem. Győr. 252-256. o. (online: <http://gti.sze.hu/mmt/data/mokka-cd/MOK%202005.pdf>)
- Dinya László (2005b): A versenyhelyzet alakulása felsőoktatásban a Bologna-folyamat nyomán (online: <http://agrinf.agr.unideb.hu/if2005/kiadvany/papers/A44.pdf>)
- Douglass John Aubrey (2005): The Carnegie Commission and Council on Higher Education. A retrpspective. Center for Higher Education Studies. Center for Studies in Higher Education, UC Berkeley (online: <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROP.Douglass.Carnegie.14.05.pdf>)
- Fábri György (2003): Intézményrendszer és finanszírozás a társadalomtudományokban. *Világosság* 2003/7–8. 169-175.o.
- Fielden J. (1976): The Decline of the Professor and the Rise of the Registrar?, in Moodie G and Eustace R, *Power and Authority in Higher Education*, Society for Research in Higher Education, Guildford
- Halász Gábor (2001): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban, in: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2001*, Osiris. 155-177. o. (online: <http://www.oki.hu/halasz/Download/Decentralizacio.htm>)
- Halász Gábor (2006): Oktatáspolitikai Magyarország 1990 és 2005 között. Kézirat (online: [http://www.oki.hu/halasz/download/PESTI%20tanulmany%20\(FINAL\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/PESTI%20tanulmany%20(FINAL).htm))
- Hatakenaka, Sachi (2005): Development of third stream activity Lessons from international experience. Higher Education Policy Institute. Oxford (online: <http://www.hepi.ac.uk/downloads/21Developmentofthirdstreamfunding-SachiHatakenaka.pdf>)

¹⁰⁴ A felhasznált irodalom listájában csak a szövegben olvasható hivatkozásokban jelzett tételek jelennek meg. A többi felhasznált *online* forrás a lábjegyzetekben található.

- HEFCE (2006): The Higher Education Workforce in England. A framework for the future. 2006 (online: http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2006/06_21/06_21.pdf)
- Horváth Tamás (szerk) (é.n./a): Felsőoktatási menedzsment képzése - hazai szakirodalmi áttekintés. UnivPress Felsőoktatási Műhely (online: <http://www.univpress.hu/data/hatter5b.doc>)
- Horváth Tamás (szerk) (é.n./b): Felsőoktatási menedzsment képzése - nemzetközi kitekintés UnivPress Felsőoktatási Műhely (<http://www.univpress.hu/data/hatter5a.doc>)
- Hrubos Ildikó (1995): A felsőoktatási rendszerek válaszai a változó társadalom kihívásaira. Szociológiai Szemle 4. sz. 93-109. o.
- Hrubos Ildikó, Szentannai Ágota, Veroszta Zsuzsanna (2003): A gazdálkodási filozófia és gyakorlat érvényesülése az egyetemeken. Oktatókutatató Intézet. Budapest
- Menedzsment-kultúra a felsőoktatásban. Műhelytanácskozás a felsőoktatási intézmények irányításáról. 2004. március 11. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (<http://www.univpress.hu/index.php>)
- Neave, Guy & Rhodes, Gary (1987): The Academic Estate in Western Europe. In: Clark, Burton. The Academic Profession. University of California Press. Berkely – Los Angeles – London
- OECD (2003): Changing Patterns of Governance in Higher Education. In: Education Policy Analysis 2003. Paris
- OECD (2004): Internationalisation and Trade in Higher Education. Opportunities and Challenges. Paris
- Oktatási Minisztérium (2003): A magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója. Vitaanyag. Készült a Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez Program keretében. Budapest. 2003. december
- Oktatási Minisztérium (2004): A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója. Budapest, 2004. február
- Polónyi István (2006): Az egyetemvezetés lassú változása. Kézirat (online: http://www.econ.unideb.hu/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki_estek/20060927_Polonyi_Vezetes.doc)
- Révész Éva (szerk) (2006): Az iskolavezetés fejlesztése Magyarországon. OECD országtanulmány. Budapesti Corvinus Egyetem, Teljesítménymenedzsment Kutatóközpont. Kézirat (online: <http://mgmt.uni-corvinus.hu/btmkk/files/OECD%20CBR%20tervezet.pdf>)
- Schofield, Allan (1996): Strengthening the Skills of Middle Management in Universities. A Study undertaken within the framework of the UNESCO/ACU-CHEMS Joint Action Plan in Higher Education Management. Unesco. Paris, 1996 (online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001057/105734E.pdf>)
- Setényi János (2002). Felsőoktatás-irányítási problémák. In. Lukács Péter (szerk.) Felsőoktatás új pályán. Oktatókutatató Intézet. Budapest. 89-124. o.
- The World Bank (1998): Higher education reform project. Republic of Hungary. Staff appraisal report. Human Development Unit. Europe and Central Asia Region
- UcoSDA (1995) *Training and Development for University Administrators*. Briefing Paper no. 16. London: UCoSDA in: Schofield (1996) Annex A
- Vasconcellos, Maria (2006): L'enseignement supérieur en France. Édition La Découverte. Paris
- Whitchurch, Celia (2006): Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures. Leadership Foundation for Higher Education. London

I. Melléklet: A részletesebben megvizsgált képző intézmények listája és a programjaik elérhetősége¹⁰⁵

Intézmény	Ország	Diplomát ad	A képzési program elérhetősége
Association for Tertiary Education Management Inc (ATEM)	AU	Rövid program + egyetemekkel együttműködve diplomát adó	http://www.atem.org.au/education_training.cfm ; http://www.atem.org.au/education_courses.cfm
École Supérieure de l'Éducation National (ESEN)	F	Rövid program + egyetemekkel együttműködve diplomát adó	www.esen.education.fr
ESMU-DEAN (Dean Seminars)	Nemzetközi	Nem	http://www.esmu.be/fileadmin/documents/DEAN/DEAN_Themes_1999-2006.pdf
ESMU-HUMANE (Winter School)	Nemzetközi	Nem	http://www.esmu.be/index.php?id=16
European MBA in Higher Education & Research Management	Nemzetközi	Igen	http://www.euroherm.com/index.php?id=30
Harvard Graduate School of Education	USA	Igen (+ rövid programok)	http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/highered/curriculum/higher.html ; http://www.gse.harvard.edu/~ppe/highered/index.html
Institute of Education, University of London	UK	Igen	http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=882&882_1=830&var1=&var2=MAHEM
International Institute for Educational Planning (IIEP)	F Nemzetközi	Igen (+ rövid programok)	http://www.unesco.org/iiep/eng/training/training.htm
Kassel University	G	Igen	http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/
Michigan State University	USA	Igen	http://www.soe.umich.edu/highereducation/index.html
Pennsylvania State University, College of Education	USA	Igen	http://www.ed.psu.edu/hied/course2.asp
Stanford University School of Education	USA	Igen (csak doktori program van)	http://ed.stanford.edu/suse/programs-degrees/apa-he.html
The Leadership Foundation for Higher Education	UK	Nem (csak rövid programok)	http://www.lfhe.ac.uk/support/
University of Bath	UK	Doktori program	http://www.bath.ac.uk/ichem/courses/
University of California Los Angeles	USA	Igen	http://www.gseis.ucla.edu/division/heoc/
University of Manitoba	Canada	Igen	http://www.umanitoba.ca/centres/cherd/
University of Pennsylvania, Graduate School of Education	USA	Igen	http://www.gse.upenn.edu/degrees_programs/hed_masters.php
University of Toronto	Canada	Igen	http://www.oise.utoronto.ca/depts/tps/Programs/Higher%20Ed/index-higher-ed.html

¹⁰⁵ Az itt felsorolt intézmények és programok természetesen csak egy részét alkotják az e területen létező aktív intézményeknek és programoknak.

II. Melléklet: A „felsőoktatási menedzsment” képzés lehetséges tartalmi elemei

Az alábbi témák mindegyikével kapcsolatban külön-külön megfogalmazható a gyakorlati és az elméleti képzési komponensek aránya és ezek módszereinek a kérdése. Az itt felsorolt tartalmi elemek egy része döntően gyakorlati képzésben, intézményi környezetben végzett gyakorlatban dolgozható fel.

1. Bevezetés, megalapozás, átfogó kérdések

- Mikro szint: korszerű általános szervezetelméleti és vezetéselméleti tudás
- Makro szint: korszerű általános tudás a közpolitikáról (a felsőoktatási politika mint a közpolitika része), és a közszféra kormányzásáról
- Történelem: nemzetközi és nemzeti felsőoktatás történet (különös tekintettel a XX. Század második felének folyamataira)
- Felsőoktatási kutatások: létező és lehetséges főbb kutatási irányok, a legismertebb szereplők (intézmények és személyek), a legfontosabb források, alkalmazott kutatási módszerek

2. Mikroszintű témák (a felsőoktatási intézmények menedzselése)

- Az oktatási/tanulási folyamat menedzselése
 - . Programok tervezése, az egyes képzési szintek (bachelor, master, doktori) sajátosságai
 - . Programok akkreditálása, programértékelés
 - . Diszciplináris tagolódás, interdiszciplináris lehetőségek
 - . Felsőoktatásban alkalmazott tanulás-szervezési módszerek (felsőoktatás-pedagógia)
 - . A tanulás értékelése és elismerése (vizsgák, diplomák, kvalifikációk)
 - . Gyakorlati képzések szervezése
 - . Kutatóképzés
- Személyzeti ügyek menedzselése
 - . Az oktatók toborzása, foglalkoztatása (pl. felvétel, munkaszerződések, előrejutási mechanizmusok/karrier-utak)
 - . Humán erőforrás fejlesztés, a személyi állomány szakmai fejlesztése, belső továbbképzések
 - . Oktatói munka minőségének ellenőrzése, oktatók értékelése
 - . A nem oktató személyzet foglalkoztatásának és szakmai fejlesztésének kérdései
- Szervezeti folyamatok hatékony menedzselése
 - . Intézményi szintű stratégiai irányítása (intézményi stratégiák megalkotása, a legfontosabb stratégiai területek elemzése, a stratégiák hatékony implementálása)
 - . Felsőoktatási vezetés (a vezetés – leadership – szerepe a felsőoktatási intézményekben, a sikeres vezetés kritériumai, sikeres vezetői példák)
 - . Operatív menedzsment, a felsőoktatási intézmények belső szervezete és működése (pl. a szervezeti és döntési folyamatok szabályozása, irányító testületek, vezetési funkciók, tervezés, szervezeti döntéshozatal)

- . Szervezetfejlesztés (pl. szervezeti változás, változásmenedzsment, innováció)
- . A külső környezettel való kapcsolat (pl. gazdasági szereplők, regionális szereplők, képzések és kutatások megrendelői)
- . Nemzetközi kapcsolatok menedzselése (pl. uniós oktatási programok, nemzetközi kutatási programok, nemzetközi képzés-értékesítés)
- . Minőségmenedzsment (pl. intézményi önértékelés, a belső minőségbiztosítás megszervezése, külső intézményértékelések előkészítése)
- . Intézményi marketing
- . Projektmenedzsment
- Tudásmenedzsment és források menedzselése
 - . Tudásmenedzsment a felsőoktatási intézményekben
 - . Belső kommunikációs rendszerek és szervezeti tanulás a felsőoktatási intézményekben
 - . Könyvtárak, gyűjtemények, elektronikus források menedzselése
 - Kutatásmenedzsment (a tudományos kutatás általános jellemzői, kutatási projektek menedzselése, kutatási pályázati rendszerek, kutatási projektjavaslatok és eredmények értékelése)
 - . A kutatási eredmények hasznosításának menedzselése (szabadalmazás, ipari hasznosítás, spin-off vállalkozások)
- Gazdálkodás és anyagi viszonyok menedzselése
 - . Fizikai infrastruktúra menedzselése (pl. épületfenntartás, beruházások, karbantartások)
 - . Tulajdon menedzselése (pl. tulajdonszerzés, vétel/eladás, bérbeadás)
 - . Gazdálkodás (pl. pénzügyek, intézményfinanszírozás, források szerzése)
 - . Információ-technológiai rendszerek menedzselése
 - . Hallgatói szolgáltatások menedzselése (pl. kollégiumok, ösztöndíjak, étkezés, szabadidő-eltöltés)

3. Makro-szintű témák (a felsőoktatási rendszer menedzselése)

- Hazai felsőoktatási jog
 - . A felsőoktatásra és a tudományos kutatásra vonatkozó törvények
 - . A felsőoktatást érintő egyéb ágazati és ágazaton kívüli jogszabályok
- A hazai felsőoktatási rendszer aktuális jellemzői
 - . A magyar rendszer jellemzői nemzetközi adatok fényében (pl. alapvető statisztikai jellemzők, demográfia, intézmények, beiskolázás, finanszírozás, intézmények stb.)
 - . A felsőoktatási rendszer strukturális jellemezői (képzési szintek, intézménytípusok, létező intézmények, a közoktatás és a felsőoktatás közötti kapcsolatok, a felsőoktatásba történő bejutás szabályozása)
 - . A felsőoktatási rendszer és a munkaerőpiac kapcsolata (felsőoktatási rendszer kibocsátása, munkaerő-piaci igények, az átmenet menedzselése)
 - . A felsőoktatás finanszírozásának rendszere (pl. költségvetési törvény, forrásallokáció, speciális alapok, kutatásfinanszírozás, hallgatói képzési hozzájárulás és hitelrendszer)
 - . A felsőoktatás országos szintű kormányzásának intézményei és eszközei (pl. döntéshozó és konzultációs testületek, ezek összetétele, feladatai és tevékenysége)
 - . A hazai képesítési rendszer jellemezői (pl. szakmai képesítések szabályozása, képesítési követelmények, kredit-szabályozás)

- Nemzetközi trendek
 - . Nemzetköziesedés
 - . Az EU felsőoktatási politikája és felsőoktatási programjai
 - . A Bologna-folyamat
 - . A felsőoktatási fejlődésének átfogó nemzetközi trendjei, a felsőoktatás jövője (pl. az OECD ezzel foglalkozó programja alapján)
 - . Felsőoktatási rendszerek fejlesztése (strukturális beavatkozás, fejlesztő politikák - pl. Világbank projektek elemzése)
- Aktuális nemzeti felsőoktatási politika
 - . A közelmúlt felsőoktatás-politikai döntései
 - . Kormányzati stratégiák