

valamit nem értettem, felhívtam a tanárt, „just a bit...” megnézte – visszahívt... , visszaírt...” (19. interjú)

„– ... hogy én (mint tanár) hazamegyek, leülök a gép elé, kijavítom a (hallgató) dolgozatát, (vagy a hallgató) azt mondja, hogy a tankönyv 67. oldalán a 11-es kérdést nem tudja az Istennek se megoldani. Az már a jövő? Hát miért jöjjön el ő (ezért ide) ... ha úgy érzi, hogy elvitatkozhatnak az e-mailen. Vagy küld sms-t a mobilon. Mert beszélünk az informatikáról, hát használjuk ki!

– És használják?

– Hogyne, akár a laptopomat, meg tudnám mutatni, 20–25 dolgozat benne van.” (19. interjú)

A képzéshez kapcsolódó *adminisztrációban az internet* mindennapos használatával csak néhány helyen találkozunk. Ezek egyikén a hálózaton elérhető hallgatói nyilvántartó rendszer lehetővé teszi, hogy a tanulók vizsgaeredményeit on-line rögzítsék az intézményi adatbázisban az oktatók. Másutt arra láttunk példát, hogy – jelszavas belépéssel elérhető web-oldalon – a tanulmányi rend (időbeosztás) közzétételére használják a szervezők az internetet. Különösen ott volt ennek jelentősége, ahol a modulrendszerből adódóan az év elején megállapított tanulmányi ütemterv változhatott. A szervezőkkel folytatott beszélgetések jelezték, hogy növekvő igény van a *biztonságosan*, jelszavas védelemmel működtethető web-oldalakra. Néhány helyen ezek híján a hallgatóknak szánt információk teljes körűen nyilvánosak.

„(Használjuk-e) az internetes hálót? Igen, magukat a formanyomtatványokat is, ha valami beadványokat akarunk vagy valamit, azt általában ott találjuk meg a neten. Aztán a feltételeit bizonyos vizsgáknak, például a záróvizsgáknak szintén ott közlik.” (25. interjú)

Nem találtunk viszont *gyakori frissítésű* internetes információs oldalakat a tanuláshoz kapcsolódó témában. Ezeknek a szerkesztése, rendszeres frissítése és karbantartása önálló feladatkör, melynek ellátása meghaladja az oktatást szervezők lehetőségeit.

*Török Balázs*

## A piaci teljesítményelv és a kreditek differenciált alkalmazása a felsőoktatásban

A magyar felsőoktatásban minden bizonnyal történelmi év volt 2002. Legalábbis két esemény mindenképpen azzá avatta. Az egyik, hogy az állami felsőoktatásban (az oktatás egészéhez hasonlóan), szeptembertől a bérek 50 százalékkal megnöttek, ezzel az értelmiségi pályák között az oktatási terület jövedelemszerző képességének relatív lemaradása mérséklődött. A másik történelmi pillanat amiatt következett be, hogy rekordlétszámú, 107 000 hallgató kezdte el tanulmányait, akik közül a hallgatóknak már több mint 50 százaléka nem államilag finanszírozott intézményi programon tanul. Az állami intézmények fizetős programjain, illetve a magán és alapítványi iskolák programjain tanul az új hallgatók többsége. Más szóval azt is mondhatjuk, hogy *a felsőoktatás bemeneti oldalán a piac vette át a vezető szerepet*. De lehet-e ezt mondani? Valóban a piac válik uralkodóvá a felsőoktatásban Magyarországon? Milyen változások figyelhetők meg a közgazdasági, vállalatgazdasági és marketing területen? A tanulmány ilyen kérdésekre kíván válaszolni, amikor egy konkrét kredit elszámolási rendszerfejlesztésről szólva a *marketing termékdiffereciálás gondolatát* a piaci teljesítményelv érvényesítésével kapcsolja össze.

### *A felsőoktatásban bekövetkezett változás, a tömegszerűség és a piac*

Sokan, sokféleképpen leírták, értékelték, magyarázták már, hogy az alap és középfokú oktatás után a 20. század végére a fejlett országokban a felsőoktatás mindenütt belépett a tömegoktatás korszakába. Ez a helyzet arra késztet mindenkit, hogy átértékelje a korábban használatos fogalmait, illetve definiálja, hogy mit is ért alatta.

Először is ma már nem elég csak arról beszélni, hogy a 18–22, vagy a 20–24 éves generáció hány százaléka tanul felsőoktatásban, ami mint információ, természetesen továbbra is fontos indikátor. Erre alapozva szokás olyan kijelentéseket tenni, hogy amennyiben ez a mutató a 10–15 százalék alatt van, akkor beszélhetünk elit oktatásról, míg amennyiben ezt meghaladja akkor tömegoktatásról. Természetesen senki sem gondolja komolyan, hogy ezt a két, végtelenül kifejező szót; *elit és tömeg*, egy egyszerű százalékos mutatószámmal elválaszthatnánk egymástól.

Másodszor, újabban szokás már arról is beszélni, hogy ha az a bizonyos mutatószám meghaladja a 30–50 százalékot, akkor a felsőoktatás általánossá vált az adott országban. (*Setényi 2000*). Magyarországon 1990 és 2000 között, amikor az összhallgatói létszám 100 000 főről közel 300 000-re nőtt, egy viszonylag rövid történelmi periódus alatt, végbement a tömegesedés. A következő 10 esztendő áll(t) rendelkezésre arra, hogy stabilizálódjanak a működési feltételek és 2010-től a felsőoktatás általánossá, egyetemessé válásáról beszélhessünk. A mennyiségi mutatószámok alapján, nem kétséges, hogy ebbe az irányba tartunk (*Polónyi 2002, Hrubos 1999*). De a minőségi mutatószámok alapján, amelyek egyre inkább meghatározzák egy-egy felsőoktatási intézmény versenyképességét, vajon valóban elérjük-e ezt a humán erőforrás szempontból mindenképpen kívánatos állapotot, az kérdéses. Az attól függ, hogy a magyar felsőoktatás a globalizáció követelményeinek miként tud megfelelni.

A *globalizáció*, amely a 20. század végére a fizikai áruvilág szinte teljes körét áthatja, átteszi terepét a szolgáltatási szektorra, azon belül is azokra a területekre, amelyek helyhez kötöttsége mérsékelhető. A felsőoktatás, ahol a *tanárok és a diákok mobilitása* egyre nagyobb méreteket ölt, izgalmas terepet kínál, a szolgáltatási szektor nemzetgazdasági keretek között megvalósuló évtizedes fejlődése után, a globalizációra. A világtörténelemben – nem hagyományok nélkül – ezt a globalizációs folyamatot is az Egyesült Államokból indítják, illetve indították el már néhány évtizede. Hiszen a globalizáció is csak egy szerves fejlődés révén valósulhat meg, semmiképpen sem vezényszóra. A világon a legtöbb külföldi hallgató, a kontinenseket elválasztó óceánok, azaz a logisztikai problémák ellenére az Egyesült Államokban tanul. Emiatt is nem meglepő, hogy sokan, a 20. században a legsikeresebb, ún. *piaci modellt* követő és kifejlesztő *Egyesült Államokat* tartják a legalkalmasabbnak arra, hogy vezesse a globalizációt, hogy utat mutasson mások számára is.<sup>19</sup>

A felsőoktatás tömegszerűvé válása ugyanis más és más modellek alapján ment végbe az ipari fejlődés három nagy centrumát képező Európában, Amerikában és Japánban (*Hrubos*

19 „Természetesen itt is az Egyesült Államok felsőoktatási modellje lesz az irányadó. Csak az Egyesült Államokban van jelen a globalizációs politikához szükséges alkotóelemek kritikus tömege:

- világszerte tisztelt egyetemek programfejlesztő konzorciuma;
- fejlett távoktatási technológia és pedagógia;
- fejlett nemzetközi logisztikai know-how;
- a befektetéshez szükséges kockázati tőkealapok;
- a curriculumok kidolgozásához szükséges multinacionális vállalati szektor és fizetőképes hallgatói kereslet.”

Setényi (2000); 59. old.

1999). *Nyugat-Európában* az állam aktív szerepvállalása mellett, a 19. századi egyetemi ideált a közcélok középpontba állítása jelentette. Az oktatás társadalmi hasznát felismerve, majd ezt közgazdasági érvekkel is alátámasztva, alapvetően az állam feladatává tette a felsőoktatást. Ez mindazokkal az előnyökkel és hátrányokkal (amelyeket csak 100 évvel később kezdünk érzékelni) is járt, amit a *bürokratikus koordináció* gazdasági szférában betöltött szerepéről *Kornai (1983)* kifejtett. A stabilitást jelentő konzervativizmus egy idő után, amikor turbulens változások zajlanak le a világban, hátránnyá válik.

Az *Amerikai Egyesült Államokban*, a piac hazájában, ahol a piaci mechanizmus, illetve a piaci filozófia áthatja az egész társadalmat, ahol a piac a kultúra részévé válik, ott a felsőoktatásban is a *piaci modell* győzedelmeskedett. Az állam nem szorult ki az oktatásból, de korlátozott szerepet tölt be, és engedi a fogyasztókat pénzügyi forrásaikkal is támogatni a felsőoktatást. A tulajdonos állam kidolgozhat bármilyen minőségellenőrzési rendszert, a lehető nyabb minőségellenőrzést azonban a fogyasztó, a vevő, a hallgató illetve a tandíjat fizető szülő biztosítja. Az a fogyasztó, aki megfizeti a Harvard Egyetem horribilis tandíját, mert úgy véli, hogy az megéri az árát. De meg lehet-e fizetni azt a „magasztos szolgáltatást” amit a felsőoktatás, a tudomány szentélye nyújthat? Az egyszerű válasz erre: igen. Különösen akkor válik ez triviálissá, amikor a felsőoktatás tömegszerűvé válik.<sup>20</sup>

A harmadik *japán modell* megpróbálta ötvözni az európai és az amerikai, a bürokratikus és a piaci modellt. (Itt a bürokráciát semmiképpen sem a pejoratív értelmében, hanem *Max Weber*, vagy *Kornai* szakszerűséget hordozó irányítási, vezetési formájaként használjuk.) Érdekes módon Japánban több egyetemista jár magánegyetemre, mint Amerikában. Ez alapján mondhatnánk azt, hogy a piaci modellt alkalmazzák. De szó sincs róla. *Hrubos (1999)* által a 21. század felsőoktatási modelljét megtestesítő japán felsőoktatási rendszerben az állam tevélegesen, jelentős pénzügyi erőforrásokkal vesz részt. Az elit egyetemek, a nagy kutatási háttérrel és eredményekkel büszkélkedő egyetemek általában állami egyetemek. Érdekes és hatékonyak tűnő keveréke alakult ki a piaci és a bürokratikus koordinációnak, amelyben mindkettő előnyeit megpróbálják kamatoztatni. (A legutóbbi 2002-es évi Nobel díjak kiosztása – ahol 2 japán tudós is szerepelt – azt jelzi, hogy nem is eredménytelenül.)

Az európai oktatási miniszterek történelmi jelentőségű Bolognai Nyilatkozata szerint, Európa úgy kíván versenyképesebb lenni a 21. században, hogy a 20. század legsikeresebb modelljéből, az amerikaiból sok mindent átvesz, a graduális és a nemzeti értékeket megőrző fejlődés jegyében. A piaci modell alkalmazása nyújtana esélyt arra Európának, hogy az egyre inkább nemzetközivé váló felsőoktatásban, Európa sikerrel versenyezessen Amerikával, a legtöbb hallgatót küldő ázsiai országokban, így Kínában, Koreában, Japánban stb.

Az életünk végéig tartó tanulás eszméjének felel meg leginkább a *3 szintű felsőoktatás*, amelyben élesebben elválnak egymástól a főiskolai (undergraduális), egyetemi (graduális), és a posztgraduális képzés. A munka melletti képzés kiterjesztése, a második és a harmadik diplomák megszerzése, különösen megkívánja, hogy az egész oktatástechnológiai folyamatot az oktatási, pedagógiai módszerek alkalmazhatóságát átgondoljuk. A „bolognai folyamat” magyarországi

20 Közép-Európa és Magyarország „másságát” szemléletesen mutatja az a történelmi tapasztalat, hogy egy szocialista kormányzat által bevezetett tandíjrendszert (a piac csíráját) egy konzervatív kormányzat szüntet meg, ellentmondva a nemzetközi trendeknek. (lásd Bokros csomag utóélete). Majd folytat egy olyan mértékű tömegoktatásá válást, amelynek intenzitására csak az 50-es és a 60-as évek elején, egy szocialista/kommunista berendezkedésű rendszerben volt példa. Az újabb szocialista-liberális kormányzat nagy kihívása, hogy folytassa-e a „mennyiségi hajszát”, vagy a konzervatív értékeknek jobban megfelelő minőségre helyezi a hangsúlyt.

fogadtatása<sup>21</sup> nem egységes a különböző hazai intézményekben, szakértői körökben (*Hrubos 2002*). Az egyetemi integráció nem oldotta meg a *két ciklusos képzést*, a korábbi duális oktatási rendszer helyenként (szakterületi főiskolák integrálódásával) még be is betonozódott. Továbbra is gond a megfelelő *finanszírozási rendszer* megtalálása. A leépítés alatt álló korábbi normatív rendszer nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, új, konzisztens rendszer pedig most van kialakulóban.

Európa más országaihoz hasonlóan, Magyarországon is vita tárgya, hogy milyen területen és milyen mértékben célszerű, illetve lehetséges a piac nagyobb mértékű bekapcsolása a felsőoktatás működésébe.

### *A piaci igényeknek való megfelelés intézményi, vállalatgazdasági feltételei*

A felsőoktatással foglalkozó hazai szakirodalom alapvetően közgazdasági indíttatású. (*Varga 1998; Polónyi 2002*). A szociológiai megközelítés (*Hrubos, 1999*) keretében az intézményi működés problémája, nemzetközi gyakorlata kap jelentős hangsúlyt. Mindkét említett megközelítés következtetései között kiemelten szerepel a piac működésének – ha fenntartásokkal és mértéktartással kezelte – intenzívebb bevonása a felsőoktatásba. Aggályokat, a szakmai szempontok háttérbeszorulásától való félelmet, a piac dominanciája következtében, talán csak a gazdaságpszichológia oldaláról (*Magyari Beck 2000*) tapasztaltunk. Ott is inkább arról van szó, hogy az elegáns matematikai eszköztárral, és fogalmi rendszerrel rendelkező közgazdaságtan illetéktelen területekre történő behatolásától fél a szerző.<sup>22</sup> Más szóval azzal a problémával szembesül, amit interdiszciplináris megközelítésnek is nevezünk, amikor egy új tudományt kívánunk egy olyan probléma kezelésére felhasználni, amely területen eddig azt nem alkalmazták.

Az elméleti kutatások és a szakértői vélemények szinte kivétel nélkül (*Polónyi 2002; Hrubos 1999; Setényi 2000; Kovács 1996*) hangsúlyozzák, hogy a korszerű vezetési módszereknek, a *menedzsmenttudománynak* meg kell jelennie a felsőoktatásban is. A menedzsment tudományok oldaláról, illetve a gyakorlati változtatások iránti igényből adódóan mások ezt állítják gondolkodásuk középpontjába. (*Barakonyi 2000, Berács 2001*). Ez abból a megfontolásból is származik, hogy a vezetési ismeretek alkalmazása, mind a bürokratikus, mind a piaci modellben elképzelhető. Sőt egyre többet írnak a professzionális, kormányzati közszolgálati munkáról. (A *business* és a *public administration* fogalmakat részben a *management* filozófia fogja össze.)

Abban az esetben viszont, ha a piac, mint koordinációs mechanizmus nagyobb szerepet kap a felsőoktatásban, akkor olyan diszciplínáknak is meg kell jelennie a felsőoktatásban, mint a *vállalati gazdaságtan* (*Chikán 1997*), a *marketing* (*Bauer-Berács 1998; Kotler 1998*), a *kont-*

21 A Bolognai Nyilatkozat a gyakorlati megvalósítást illetően hat területet jelöl meg:

1. Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatokat adó képzési rendszer.
2. Két fő ciklusból álló rendszer (bachelor-master képzés).
3. Kreditrendszer – mint ECTS – bevezetése.
4. Hallgatók, tanárok és más egyetemi munkatársak mobilitásának segítése.
5. Összehasonlítható kritériumokon alapuló együttműködés kialakítása a minőségbiztosítás terén.
6. Európai vonatkozások tartalmi beépítése a felsőoktatásba.

22 Lényegében az elit és a tömegoktatás, pedagógiai, pszichológiai oldalról történő feldolgozatlanágáról is szó van. „... mind sürgetőbb feladattá válik a pedagógia reálfolyamatainak olyan fokú rendbetétele a pedagógiai kutatásokban, ami kommunikációképes teszi ezt a szakterületet is a jóval egzaktabb módszerekkel dolgozó közgazdaságtannal ... máskülönben ... szomorú tanúi lehetünk a pedagógia felségterületére törő és ott szemantikailag üresnek bizonyuló közgazdasági fogalmak inflációjának.” Magyari Beck (2000) 372. old.

*rolling* (Boda-Tomka 2002), hogy csak a legalapvetőbbeket említsük. A vállalatgazdaságtan feladata, hogy a piaci gazdaságokban leginkább elterjedt vállalkozási forma, a vállalat működését modellezze, megértse és különböző elméletekre támaszkodva javaslatokat fogalmazzon meg a vállalati vezetők számára. Abban az esetben, ha a felsőoktatásban a piac nagyobb szerephez jut, akkor szükségserű, hogy a *vállalkozás* is megjelenjen az eszköztárban, továbbá bármilyen intézményi szervezeti forma is válik uralkodóvá, az egyre több elemében hasonlítson a vállalatához.

Természetesen megvan a veszélye annak, amiről *Magyari Beck* (2002) ír, hogy a fogyasztói piac terminológiáját a felsőoktatásra alkalmazva, csak szemantikai játékot játszunk és nem jutunk igazi, új eredményekhez. Ez azonban nem tántoríthat el attól, hogy elinduljunk ebbe az irányba, annál is inkább, mert a nemzetközi gyakorlatban már számtalan sikeres példát látunk. A következőkben erre szeretnénk példát mutatni a *marketing és a termékefejlesztés, valamint a termelésirányítás*, oktatási területen idegenül hangzó szakterületek, alkalmazásával. Kétségtelen tény, hogy a *különböző filozófiák*, amelyek mind hatékonyabbá kívánják tenni az intézmények, így az oktatási intézmények működését is, *egymással is versenyeznek*. Nincs és nem is lesz egyedül üdvözítő vállalati filozófia. Vannak azonban sajátos megközelítések, technikák, amelyek bizonyos körülmények között jobban hasznosíthatók, mint mások. Meghatározott szakemberek jobban tudnak bizonyos módszereket alkalmazni, mint másokat. A marketing szemlélet a piaccal, mint koordinációs mechanizmussal összhangban álló, azt leginkább kiszolgáló eljárás mód, amely a „vevőt”, a hallgatót állítja figyelmé középpontjába.

Gondolatmenetünket kezdjük egy történetietlen játékkal. Tétélezzük fel, hogy az idő kerekét visszaporgetjük 15 évvel, és a ma közel 200 ezer nappali felsőoktatási hallgatóból, azt a 100 ezer hallgatót, aki korábban nem került volna be a felsőoktatásba, megfigyeljük, hogy mit is csinál egy átlagos hétfői napon. A korábbi teljes foglalkoztatásnak megfelelően, ez a 100 ezer fő, aki döntően 18–22 éves, reggel 6-kor, 7-kor, vagy 8-kor munkába állt. Van aki fizikai munkát végez, van aki irodai munkát, de döntően napi 8 óras, kötött munkaidőben dolgoznak. Fegyelmezetten eleget tesznek a vezetőik utasításának, hogy a minimál bért alig meghaladó jövedelmet realizáljanak.

Ugyanez a 100 ezer fő ma 15 évvel később, állami felsőoktatási intézménybe járva, az adófizetők pénzéből a felsőoktatási intézményeknek juttatott, egy hallgatóra jutó, (átlagosan az 1 főre eső minimálbérhez hasonló nagyságú) költségtérítés fejében elgondolkodik, hogy bemenjen-e hétfőn reggel az első órára. Ha előadás lesz, akkor inkább még szundít egyet, ha nem is lesz órája, akkor pedig fel sem merül a kérdés. A heti kb. 20 óra, amit a tanárokkal együtt tölthet el az órarend szerint, egyenlőtlenül oszlik el a héten. A tananyag elsajátítása érdekében legalább 20 óra egyéni felkészülésre is szükség van, így összejön a heti 40 óras munkahét.

Az első esetben, amikor munkahelyen, mondjuk egy gyógyszergyárban dolgozott vizsgálati alanyunk, akkor szigorú előírások (technológiai utasítások) írták le, hogy mikor mit kell tennie. A gyár számára ugyanis ez biztosítja, hogy a végtermék, a gyógyszer, ami a gyárból kijön, megfelelő minőségű és költségű legyen. Így például a japán autóiparban nem engedik a futószalagot járni, hanem megállítják ha hibát észlelnek, annak érdekében, hogy megbeszéljék, hogy mi a probléma és lehetőleg olyan megoldást találjanak rá, amely révén az többet nem fog előfordulni.

Hogyan néz ki ugyanez a felsőoktatásban. Hallgatónk bement a hétfő reggeli előadásra és unalmasnak találja azt. Elkezd beszélgetni a szomszédjával. Mások is követik. Az előadót ez zavarja és attól még rosszabb lesz az előadás. Fegyelmezni próbál, hiszen ő az autoritás, de ez

nem mindig sikerül.<sup>23</sup> Egy másik hallgató már a tananyag elolvasása után ment be az órára és úgy találta, hogy felesleges volt bemennie mert ugyanazt hallotta vissza, amit olvasott. Ismét másik hallgató elolvasta ugyan a tananyagot, de nem értette meg és az előadás segítette hozzá a megértéshez.

Mint látjuk, sokféle *esettel* találkozunk, amely esetek különböznek egymástól, de amelyek differenciált kezelésére a *felsőoktatás hagyományos rendszere* nem nagyon találta meg a megoldást. A probléma lényege, hogy *homogénnek képzelet el a hallgatóságot*. Az elit felsőoktatás időszakában, amikor tudásvágytól hajtott, tehetséges gyerekek lepték el a padokat, akkor ez többé-kevésbé teljesült is. A tömegoktatás időszakában viszont ez végleg megváltozott. Különösen nem teljesül ez a demokratikus elveket valló fejlett nyugat-európai országokban (pl. Németország vagy Ausztria), ahol felvételi vizsga nélkül kötelesek felvenni az oda jelentkező hallgatókat.

### *Az értékesítési vagy hagyományos szemléletmód és a marketing*

Az iparvállalatoknál a termelési folyamat helyett egyre inkább *értéktéremtő folyamatokról* beszélnek. Mindenki, aki valamit tesz, a maga módján hozzájárul ahhoz, hogy az elkészült termék több értéket nyújtson a vevőjének, fogyasztójának. És itt jön be a termelésirányítás és a marketing, mint vállalati funkció. Ha létezne, egy folyamatellenőr a felsőoktatásban is miként az autógyártásban, akkor ő ott ülne az előadó legmagasabb pontján és figyelne, valamint jegyzetelne. Ha úgy ítélné meg, hogy túlságosan nagy a zaj a teremben, akkor „álljt” parancsolna, és megbeszélést kezdeményezne az előadó és a hallgatók között. Ha azt találná, hogy az 500 fős előadásban csak 100 hallgató van, akkor piackutatást végezne a hallgatók között, hogy megtudja az okát a távolmaradásnak.

Ez a fajta mentalitás ma még távol áll a felsőoktatásban dolgozó tanárok, intézményvezetők többségétől. Pedagógiai, kommunikációs, pszichológiai (azaz technológiai) ismeretekkel nekik még nem kell rendelkezni. Az elit felsőoktatásban a tudás volt az, ami kiemelte a tanárt a diákok közül. A tömegoktatásban viszont már sem a tanár, sem a diák nem szükségszerűen „éljáterkos”, ezért fokozottabban kell foglalkozni azzal a technológiával, amely segít a tudás elsajátításában.

Talán nem véletlen, hogy ilyen jellegű kezdeményezésekkel elsősorban a *távoktatásban* és a magas tandíjú iskolákban találkozunk. A távoktatás új út az oktatásban (Kovács 1996) és mint ilyen, nagy energiákat fordít arra, hogy a tanár megfeleljen annak az intellektuális kihívásnak, amit pl. egy interaktív konferenciaszintű előadás igényel. A Harvard Egyetem üzleti programjain a tanárok – a kutatási kiválóságaik ellenére – nagyon sok időt fordítanak az előadásaik prezentációs anyagainak az elkészítésére.

A minőségbiztosítási rendszerek (pl. ISO, TQM) azt célozzák, hogy a végzett munka minőségét folyamatos, szervezett és tudatos módon javítsák az intézményben dolgozók, a felsőoktatásban érdekelték egyfajta „vevő-központú” szolgálata érdekében. Ma még csak szórványosan (pl. hallgatói értékelő lapok félévvégi kitöltése révén) kerül sor a magyar felsőoktatásban

23 „... mind a pedagógusi, mind pedig a tanulói szerep – mint szerep – igen magas intelligenciát és kreativitást igényel a szerephordozóktól. ... Néha csak a feszültté váló figyelem jelzi (a tanár) számára, hogy sikerült eltalálnia a közérdeklődést. Máskor pedig a kirobbanó fegyelmetelenség tudatja vele, hogy vagy fölösleges ismeretek pertraktálásába, vagy beruházási célú tanításába kezdett ugyanazon a témakörön belül. Az is gyakori eset, amikor a tanulók egyik része így, másik részük pedig amúgy reagál.” Magyari Beck (2000) 371. old.

minőségi eszközök<sup>24</sup> alkalmazására. Azok az intézmények járnak az élen, amelyek a nemzetközi felsőoktatással érintkeznek. (Setényi 2000)

A termékfejlesztésben *Hayes-Abernathy (1980)* megkülönbözteti a piac által és a technológia által vezérelt utat. Az első esetben a vevői igények, szükségletek felismerése vezet az új termékhez, míg a második esetben a megváltozott technológia teszi lehetővé, hogy új termékkel jelenjünk meg a piacon. A valóságban persze mindkét folyamatra, folyamatosan ügyelni kell, de megfigyelhető egyik vagy másik dominanciája. *Kotler (1998)* az értékesítési és a marketing koncepció szembeállításával is érzékelteti az eltérő filozófiákat (1. táblázat). Négy kritérium alapján világít rá a marketingkoncepció vevőorientációjára: kiinduló pont, fókusz, eszköz, végcél.

1. táblázat: Az értékesítési és a marketing koncepció szembeállítása

Koncepció	Kiinduló pont	Fókusz	Eszköz	Végcél
Értékesítési	Gyár	Termékek	Értékesítés ösztönzés	Profit az értékesített volumenből
Marketing	Célpia	Vevő- szükségletek	Integrált marketing	Profit a vevő elégedettségén keresztül

Forrás: Kotler (1998) 53. old.

Egyetlen vállalat sem képes minden piacon eredményesen működni, ezért a marketing a *célpia*cból indul ki, abból a szegmentumból, amely legközelebb áll hozzá. Állandóan kutatja a *vevői* szükségleteket, annak érdekében, hogy egyfajta visszacsatolás révén a célpia

cotot újra és újra pontosítani tudja. A marketingkutatás (*Malhotra: 2001*) ma már nagyon sok módszerrel és elemzési eszközzel rendelkezik. Az *integrált marketing* azt jelenti, hogy a vállalat minden osztálya együttműködik annak érdekében, hogy a vevőket kiszolgálja. Nincs egymásra mutogatás, ha panasz vagy reklamáció érkezik, a megoldás foglalkoztatja őket. A végcél mindig valamilyen teljesítménymutató. A vállalat alapvetően profitot akar, ez a piaci küldetése. De míg az értékesítés csak a forgalmat figyeli, addig a marketing a *vevői elégedettség*en keresztül kívánja ezt elérni, abból a meggyőződésből kiindulva, hogy a hosszú távú vevői elégedettség végül is kiszámítható profitot eredményez.

2. táblázat: A marketingkoncepció szembeállítása a hagyományos megközelítéssel a felsőoktatásban

Koncepció	Kiinduló pont	Fókusz	Eszköz	Végcél
Hagyományos	Egyetem	Tanárok tudása	Előadás Vizsgáztatás	A hallgatók után járó fejkvóta növelése
Marketing	Célpia	Hallgatói igények	Differenciált oktatási módszerek	Hallgatói elégedettség alapuló ismeret átadás

A marketingkoncepciót a felsőoktatásra értelmezve (2. táblázat), a hagyományos megközelítés abból indul ki, ami van, azaz az egyetemből. Ez nagyon természetesnek tűnik, és változat-

24 A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem angol nyelvű programokat szervező központja, az International Studies Center, tudásunk szerint az első olyan állami felsőoktatási intézmény volt 2001-ben Magyarországon, amely működése alapján a legújabb 2000-es évi szabványnak eleget téve, nyerte el az ISO 9001 minősítést. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy a KÖZGÁZ, egyedül álló módon több ERASMUS cserehallgatót fogadott, mint amennyit küldött külföldre.

lan viszonyok között el is fogadható. Ha viszont drámai változások zajlanak le a környezetben, mint pl. a tömegoktatás megjelenése, az Európai Unióhoz való csatlakozás, vagy a Bolognai Nyilatkozat aláírása, akkor már ez nem elégséges. Ezért tapasztalták úgy a hazai felsőoktatásban, hogy a „bolognai folyamat” lassan halad az élethossziglan tartó tanulás intézményi feltételeinek a megteremtésével (*Hrubos 2002*), mert a kiinduló pont nem a célpiac. A fókusz még mindig a „termelési képességen”, a tanárok tudásán van, és nem a hallgatói igények feltárásán. A rendelkezésre álló eszközök csak fokozatosan alakulnak át, gyakran ugyanazt a tudást, ugyanolyan eszközökkel adják át a hallgatóknak a nappali képzésben mint a posztgraduális képzésben.

A végcél döntően a hallgatók után járó fejkvóták növelése és kevésbé az ismeret-átadásra épülő hallgatói elégedettség növelés, amely áttételesen szintén profitot eredményez. A vezető amerikai üzleti iskolák (Kellogg, Chicago, Harvard, Stanford, MIT, Wharton stb.) arról híresek, hogy kényesen sokat foglalkoznak végzett diákjainak karrierjével, elhelyezkedési lehetőségeikkel. Márpedig az oktatási intézményben szerzett tudás legegységértelmebb megnyilvánulása a jó elhelyezkedés, a magas fizetés. Piaci viszonyok között a kiválóság legnyilvánvalóbb mércéje a Harvard számára, hogy az ő végzett hallgatóik vezetik a kereseti listákat, vagy hogy a Fortune 500 legnagyobb vállalatainak vezérkarában a legtöbb személy Harvard diplomával rendelkezik. Ez teremti meg az alapját a magas tandíjból származó magas profitnak, vagy a volt diák egyesületek keretében realizált bevételnek.

A piacorientáció, a marketingkoncepció érvényesítése elsősorban *vevőorientációt* jelent. Az információs vagy tudásalapú társadalomban az egyetemi hallgató a tudás befogadója, a vevő. Az egyetem számára végül is teljesen mindegy – legalábbis a tranzakció szintjén –, hogy ki fizeti a tandíjat: az állam, vagy a diák.

Elvileg ugyanannyi pénzért, ugyanolyan szolgáltatást kellene nyújtani. Az természetesen igaz, hogy a tudást befogadó hallgató attitűdje egyáltalán nem azonos abban az esetben amikor fizet, vagy amikor nem fizet. Meg kell azonban mondanunk, hogy ebben nagy szerepet játszanak a kulturális viszonyok is. Egy német hallgató sokkal inkább fegyelmezett, és sokkal tudatosabban készül a pályájára, mint egy magyar diák. Ebben azonban a német mentalitáson túl benne van az is, hogy Németországban a felsőoktatás tömegessé válása egy szerves fejlődés útján, piaccgazdasági környezetben következett be. Nálunk viszont többszörös értékválság és egy átmeneti gazdaság viszonyai között.

### *Kreditelszámolás a felsőoktatásban*

A nemzetközi diákmozgást hivatott elősegíteni a kredit rendszer általában, az Európai Kredit Átviteli Rendszer (ECTS) pedig specifikusan Európában. A *kredit egy egyezményesen kidolgozott pontozásos rendszer*, amelyet a benne résztvevő intézmények kölcsönösen elfogadnak. Ez nagymértékben megkönnyíti az országon belül, illetve az országok közötti diák mobilitást. A diák nincs intézményhez kötve, szabadon mozoghat, és lehetősége van a különböző intézményekben felvett tantárgyakat – meghatározott feltételek mellett – diplomájában elszámolni. Az intézményi kör, amely akkreditálja egymást, vagy egy külső akkreditációs szervezettel akkreditáltatja magát, az automatikusan elfogadja a másik intézményben szerzett kreditet.<sup>25</sup> Ezál-

25 A KÖZGÁZ International Studies Center (ISC), amely 1990-ben alakult, és az első időkben főleg amerikai diákokat fogadott részképzésen, a diplomát nyújtó programjait is eleve az amerikai kreditrendszer alapján alakította ki. A négy éves „bachelor” és a két éves „master” képzésben 170 kurzust kínál angol nyelven. 1999-ben, az európai egyetemekről érkező cserehallgatók jobb tájékoztatása érdekében elkészítette az ISC az ECTS alapú katalógusát, tanulmányi rendszerét (curriculum), és a tantárgyleírásokat. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy jelentős számú ERASMUS cserehallgató érkezett az egyetemre.



tal leegyszerűsödik a kredit-elszámolási tevékenység a külföldi tanulmányok esetén is. A kétoldali megállapodások mellett kialakulnak bizonyos hálózatok is az azonos színvonalat képviselő intézmények között (az USA-ban ilyen az AACSB, vagy Európában a CEMS az üzleti képzésben).

A tanulmányok folyamán, a „bolognai folyamat” részeként 2002 szeptemberétől Magyarországon is, a diplomához megadott számú kreditet kell elérni. Egy öt éves egyetemi diplomához például 300 kreditet. A kredit a hallgató által megszerzett tudást jelzi. Tartalmazza a kontaktus órákat, a hallgató otthoni, könyvtári, laboratóriumi és egyéb egyéni foglalkozásait, vagyis a munkavégzését. A *hallgatót, mint „tudásmunkást”*, az elvégzett munkamennyiség szerint értékeli. A munkavégzés minőségét a vizsgán szerzett jegy hivatott értékelni. A kredittel súlyozott tanulmányi átlag pedig a hallgató munkájának egészét (szemeszter, év, vagy teljes képzési idő) minősíti.

Az egyetemi képzésben az oktatási módszerek nem sokat változtak az elmúlt évtizedekben, de néha évszázadokban is. A vezető oktatók *nagy előadásokat* tartanak, amelyeket kisebb csoportokban *szemináriumok*, vagy *gyakorlatok* követnek. A nagy előadótermek amikor népszerű előadó tart előadásokat megtelnek, míg máskor üresen tátonganak. Szentgyörgyi Albert is arról panaszkodott a 40-es évek végén még Magyarországon, hogy miért kényszerítenek nagy tudósokat arra, hogy érdemtelen/érdektelen hallgatóság előtt, azt túlkiabálva tartsanak előadásokat.

Ez a helyzet azonban nem csupán a tanár számára kényelmetlen, de ellentmond a vevőorientációnak, azaz a hallgatói igények figyelembevételének is. „Időutazásunkra” visszagondolva, az a 100 ezer magyar felnőtt állampolgár, aki most diák, ugyanolyan figyelmet érdemel az idejének eltöltését illetően, mintha dolgozó lenne. Még akkor is, ha a „felnőttként” viselkedő diák nincs ennek tudatában. Társadalmi hasznosságát is csak akkor tudja megjeleníteni, ha a képességeinek leginkább megfelelő, és rugalmas, a *tantárgyválasztás bizonyos szabadsága mellett az oktatási módszerek szabadabb választását biztosító* tanterv alapján is tanulhat. Így például meg kell engedni, hogy ha az intézmény rendelkezik távoktatási, internet alapú oktatási technológiával, akkor bizonyos kreditszámban azt felvehesse a nappali tagozatos hallgató is.

A viszonylag kötött tantervek, amelyek korábban Európában meghatározóak voltak, a 90-es években kezdtek lazulni és a figyelem a végtermékre, a megszerzett tudásra irányult. A *nemzetközi diákmobilitás* növekedése nagy lökést adott azoknak a törekvéseknek, amelyek nagyfokú rugalmasságra törekedve igyekeztek a különböző intézményekben teljesített tantárgyakat a diploma értékébe egységesen beszámítani (*Dalichow 1997*).

A tanóra és a kredit megkülönböztetése, különböző oktatási, ismeretátadási, finanszírozási és beszámítási igények szolgálatába állítása sok ellentmondást hordoz magában. A *Magyar Felsőoktatás* című folyóirat 1999-ben két alkalommal is nagy érdeklődéssel követett és számtalan hozzászólást tartalmazó *műhelyvitát rendezett* a témában. Első alkalommal a kreditrendszer általános problémáit vitatták meg (*MF Műhely 1999*), majd kiemelten foglalkoztak a modularizáció és a kreditrendszer kapcsolatával (*MF Műhely 2000*). A viták szemléletesen tanúsították, hogy bármire is helyezik a hangsúlyt a kreditrendszer bevezetése során az egyes intézmények, nincs egyetlen jó út, és minden törekvés hozzájárul a felsőoktatás minőségi megújulásához.

*Temesi (1999)* tanulmányában a tömeges és az elit oktatás, valamint a duális képzési rendszer szempontjából elemezte az egységes kredit befogadási rendszer kidolgozásának problémáit. Felhívta a figyelmet arra, hogy a *ciklikus* amerikai oktatási rendszerben megszületett kreditrendszer nem vihető át automatikusan a duális európai felsőoktatásba. A Budapesti

Közgazdasági Egyetemen bevezetett kredit alapú képzés Csépai (1999) szerint alkalmas az ösztöndíj és a rövid életű tandíj rendszer alapjául is szolgálni. A Kandó Kálmán Műszaki Főiskola az Erasmus program keretében nemzetközi segédlettel dolgozta ki az ECTS alapú programját (Nagy 1999). Ebben 1 kredittel 30 óra tanulmányi munkát ismernek el. Az egy félévre előírt 30 kredit teljesítése ily módon  $30 \times 30 = 900$  óra munka végzést jelent félévente.  $(15+5) = 20$  hetes szemeszterrel számolva ez *heti 45 órás átlagos terhelést tesz ki*.

Nem kívántuk részletesen ismertetni azt az egyre gazdagabb irodalmat, amely a kredittel kapcsolatban kialakulóban van. Mint minden új dolognak, ennek is vannak ellenzői, illetve olyan kutatói, akik a megvalósítás nehézségeire rosszabb esetben a lehetetlenségére hívják fel a figyelmet. A VIII. Párizsi Egyetem példáján keresztül a franciaországi alkalmazás nehézségeiről Florence Legendre (2000) számol be.

„Következtetésként leszűrhető, hogy az európai kreditrendszer alkalmazása ambiciózus vállalkozás az egyetemek számára. Franciaországi bevezetése viszont néha a szintizta utópiával határos. Tényszerűen, egy ilyen az oktatási és adminisztratív működést megváltoztató folyamat bevezetése az egyetemek autonómiájába ütközik” (Legendre 2000, 32. old.). Az egyes országok között meglévő kulturális különbségek nem elhanyagolható szerepet játszanak a kreditrendszer megítélésében és mint a francia példa mutatja, könnyen vezetnek negatív következtetésekre is.

Az itt következő kreditelszámolási javaslatunk arra a hipotézisre épít, hogy a hallgatókat a piaci körülmények között elvárt *teljesítményelv* vezérli és idejüket racionálisan kívánják beosztani. A tantervet és a választási lehetőséget kínáló intézmény pedig ugyanennek a követelménynek kíván megfelelni.

### *Differenciált kreditelszámolás a hallgatói teljesítmények alapján*

Induljunk ki abból az alaphelyzetből, hogy ugyanazt az ismeretkört el lehet sajátítani, *egyéni felkészülés, előadások meghallgatása és szemináriumi foglalkozás* révén is. Ha a katalógust (névsorolvasást) nem alkalmazza a tanár, akkor statisztikailag megfigyelhető, hogy a hallgatók a saját, jól felfogott érdekükben milyen arányban vesznek részt az előadáson és a szemináriumon. Tételezzük fel, hogy egy 800 fős évfolyamról van szó, amely a III. évfolyamon több olyan alapozó szaktárgyat is választhat, amely bővíti a látókörét, egyidejűleg feltételét is képezi további szakirányú specializációnak. Egy ilyen tantárgy, amelyhez heti 2 óra előadás, 2 óra szeminárium és egy 600 oldalas tankönyv tartozik 6 kreditet jelent. A hallgató tantervében félévente 12 kredit van előírva ilyen szabadon választott tárgykeretre. Egy hallgató az év folyamán 4 ilyen tárgyat vehet fel, így összesen 24 kreditet szerezhet.

Mint korábban jeleztük, a kredit a *tudásmunkás hallgató* ismeretszerzésre fordított idejét hivatott jelezni. Egy 600 oldalas, nem matematikai-statisztikai módszereket tartalmazó tankönyv elolvasása kb. 30 órát vesz igénybe. A 15 hetes szemeszter, a heti 2–2 45 perces órával számolva 22,5 óra előadás hallgatását és 22,5 óra szemináriumi részvételt jelent. Mindösszesen 75 óra minimális időráfordításra kell számolni a hallgató részéről akkor, ha mint a munkahelyen, fegyelmezetten betartja az előírásokat. Tehetségétől, előtanulmányaitól, érdeklődésétől függ, hogy a 2-től 5-ig terjedő osztályzatok megszerzéséhez mennyi pótlólagos munkaráfordításra van szüksége. Ha minden órára további 1 órát rászámítunk, akkor egy tárgy átlagosan 150 munkaórát jelent. A szorgalmi és a vizsgaidőszakot is beszámítva az 5 hónapos szemeszter 900 munkaórát jelent, amelyet a 150 munkaórával elosztva 6 db 6 kredites tárggyal lehet kitölteni.

Visszatérve a 800 fős évfolyamunkhoz, mindenféle képességű, szorgalmú diák van. Van, akinek egy tárgy ismereteinek elsajátításához elegendő 100 óra, másnak pedig még a 200 óra is kevés. Van akinek a látókörbővítés miatt elég lenne csak 50 óra, amit erre fordít, míg más szívesen tanulná, emelt szinten további 50 órában a tárgyat, annyira megkedvelte. A *kötött tantárgy-meghirdetés*, azonban *mindenki számára ugyanezt írja elő: tankönyv, előadás, szeminárium*. Ezért jár a 6 kredit. Kb. 2–2 kredit jár minden 50 órás munkaráfordítás után. Ha liberális a tanár és nincs sehol sem katalógus, akkor tételezzük fel, hogy a hallgatók 50 százaléka jár előadásra. Ez egy 400 fős tantárgy esetén 200 főt jelent. Ugyanakkor a félév végén ők is megkapják az előadás látogatásáért járó 2 kreditet mint azok, akik szorgalmasan jártak. Tételezzük fel, hogy a szemináriumra a hallgatók 80 százaléka jár. Ekkor a kimaradó 20 százalék, azaz 80 fő itt is megkapja a szemináriumért járó 2 kreditet, mint aki járt. Végül az a 20 százalék aki sem előadásra, sem szemináriumra nem járt, az is megkapja a 4 kreditet, ha levizsgázik.

A százalékos arányok önkényesek voltak, de nem valóságidegenek. A hallgatók nagyobb részvételét el lehet érni különböző indirekt módszerekkel is (pl. az előadásokon elhangzottak fokozott számonkérésével), de *ezek a módszerek nem vevőorientáltak, és semmiképpen sem valók egy tudásalapú társadalomban dolgozó tudásmunkáshoz*. Etikailag tisztességtelen valakinek olyasmit elszámolni, amit nem végzett el. A tudásalapú társadalom kibontakozásának egyik színterére az üzleti tanácsadó szakma, ahol a teljesítmény elszámolás az önkéntesen bevallott munkaórákra épül. Mint *Boda György és Tomka János (2002)* megállapítja, minden vállalat menedzsmentje valamilyen módon ebbe az irányba tart. A tudásmunkássá lett egyetemi hallgatónak nem érdeke, hogy félrevezesse tanárait, hogy több vagy kevesebb munkaórát tüntessen fel, mint amennyit ténylegesen az adott terület megismerésére fordított. A tudásmunkássá lett egyetemi hallgató azt szeretné, hogy az ő egyéniségére szabottan (tömeges egyénre szabás a marketingben) lenne kitöltve a 900 órás munkaideje, amit egy szemeszterben le kell dolgoznia. Ha ő fizeti a tandíjat, akkor azt az időt, amire befizetett, a leghatékonyabban, a munkaerőpiac igényeinek leginkább megfelelően kellene elvégeznie. Akkor azt várja, hogy differenciáltan választhatasson egy ismeretkör elsajátítási módszerei között.

Visszatérve a marketingkoncepció kotleri gondolatmenetére, 4-féle célpiacot lehet megkülönböztetni:

1. szegmentum: csak előadásra jár	40 fő
2. szegmentum: csak szemináriumra jár	160 fő
3. szegmentum: előadásra és szemináriumra is jár	160 fő
4. szegmentum: csak tankönyv alapján szeretne vizsgázni	80 fő
Összesen:	400 fő

Tételezzük fel az egyszerűség kedvéért, hogy mind a négy szabadon választható tárgy esetében ugyanazok az arányok érvényesülnek az egyes szegmentumokra vonatkozóan. Ebben az esetben a *négy tantárgy együttes, ténylegesen teljesített kreditszáma 7680 kredit* (3. táblázat). A hallgatók indexébe azonban 10 560 kredit kerül be. 2880 kreditet úgy számolnak el a hallgatók részére az egyetemi oktatók, hogy mögötte nincs teljesítmény. Ha a 3. táblázat utolsó oszlopára tekintünk, akkor azt is látjuk, hogy *célcsoportonként mennyire eltérő az érdemtelenül elszámolt kreditek száma*. Míg a 3. szegmentum, amely előadásra és szemináriumra is jár, csak a ténylegesen teljesített krediteket kapja meg, addig a 4. szegmentumba tartozó hallgatók háromszor annyi (1920) kreditet írnak be az indexükbe, mint amennyit valójában (640) teljesítettek. Ennek következtében az egész kreditszámrendszer félrevezető és nem teljesíti azt a célt, amit eredetileg maga elé tűzött.

3. táblázat: A tényleges és a névleges kreditelszámolás 4 szabadon választható tárgy esetében

Szegmentumok (kredit)	Tényleges elszámolás			Névleges kredit	Különbség
	1 tantárgy (létszám)	1 tantárgy (kreditszám)	4 tantárgy (kreditszám)	4 tantárgy	
1. Csak előadás (4)	40 fő	160	640	960	320
2. Csak szeminárium (4)	160 fő	640	2 560	3 840	1 280
3. Előadás és szeminárium (6)	160 fő	960	3 840	3 840	0
4. Csak tankönyv (2)	80 fő	160	640	1 920	1 280
Összesen	400 fő	1 920	7 680	10 560	2 880

Üzemgazdasági nyelven úgy fogalmaznánk, hogy 27 százalék tartalék van a rendszerben  $[(2880:10560) \times 100\%]$ , amit célszerű lenne kiaknázni. Vállalati környezetben is előfordul, hogy valaki a kötött időelszámolásban dolgozva úgy blokkol, hogy közben nincs a munkahelyén. De ott a teljesítmény elszámolásnál is mindent megtesznek ennek kiszűrésére. Ha *marketing szempontból* elemezzük a 3. táblázatot, akkor a vevőorientáció azt jelenti, hogy engedik a hallgatókat annyit tanulni, amennyit az adott területeken ők maguk indokoltnak tartanak, viszont ennek a differenciált igénynek megfelelő kínálatot, termékválasztékot nyújtanak.

A 3. szegmentumba tartozó hallgatók 4 db tantárgy egyenként 6–6 kreditjével teljesítik a 24 kredités szabad órakeretüket. Azok a hallgatók, akik csak 4 kreditet teljesítettek tantárgyanként, azok a fennmaradó 8 kredit  $[(24 - (4 \times 4)) = 8]$  terhére felvehetnek, pl. egy csak tankönyves (2 kredités) és egy előadást és szemináriumot is magába foglaló (6 kredités) tárgyat. A tanterv összeállításánál lehetőség van előírni, hogy például a megadott 24 kredit terhére maximum csak 2 db 2 kredités tárgyat lehet felvenni. Elő lehet írni, hogy ha valakinek az érdeklődését az adott témakör felkeltette, akkor később is lehallgathatja az előadásokat vagy bejárhat a szemináriumokra és teljesítheti a magasabb követelményeket. Csak azt nem teheti meg, hogy olyasmit számol el (óralátogatást), amit nem teljesített.

### Záró gondolatok

A felsőoktatás tömegessé válását a „bolognai folyamat” várható kiteljesedését és a felsőoktatás piaci modelljének a nagyobb érvényesülését, mint meghatározó trendeket alapul véve javaslatot tettünk a vállalatgazdasági és a marketing megközelítés alkalmazására. Kiindulópontunk az, hogy csak a pedagógiát, mint az oktatás technológiáját alapul véve, nem lehet sikeres a magyar felsőoktatás felzárkóztatása. Ugyanígy nem elégséges, ha csak a makrogazdasági, oktatáspolitikai szempontokat vizsgáljuk, és a kormányzati szerepvállalás növelésétől várjuk a megváltást. Természetesen mindkettőre nagy szükség van.

A fenti két megközelítéssel egyenrangúnak tartjuk az *intézményi*, a *vállalatgazdasági* megközelítést is, hiszen az új helyzetben az intézményeknek egyre inkább vállalkozásszerűen, vállalat-szerűen kell működni. Az olyan technológiai jellegű változtatásnak, mint a tanulmányban felvetett rugalmas, kreditrendszerű elszámolásnak a bevezetése, menedzseri képességeket igényel. A vevőorientáció érvényesítése marketing, míg az új filozófiájú tanterv összeállítása termelés-szervezési, készletgazdálkodási, kapacitás tervezési képességeket igényel, amelyekre a felsőoktatásban mindeztidáig idegenül néztek. A korszerű informatikai eszközök és szoftverek ma már rendelkezésre állnak.

Nehezen fogadható el, hogy míg egy számítógép vagy bármilyen nagyobb értékű dologi jószág beszerzését nagyon alapos közbeszerzési eljárás írja le, amit minden esetben be kell tartani, addig a legfőbb erőforrást jelentő oktatói gárda igénybevételére úgy kerül sor a felsőoktatásban, hogy senki sem vizsgálja a fő tevékenységhez, az oktatáshoz való képességet.

Az Európai Unióban a termékminőség és a termékfelelősség olyan magas színvonalú az áruvilágban, hogy pl. ha egy londoni szupermarketben egy magyar származású csirkéről kiderül, hogy valami egészségügyi probléma van vele, akkor a termelőnek/forgalmazónak 3 órán belül azonosítania kell tudni, hogy a csirkét hol nevelték, milyen tápszert fogyasztott, azt a tápszert ki állította elő stb. Nehezen érthető, hogy ha egy sebészorvos műhibát követ el, vagy egy közgazdász csődbe juttat egy céget, akkor a halvány árnyéka sem merül fel, hogy megnézzék hol is szerezte (vagy nem szerezte) meg azokat az ismereteket, amelyek feljogosították a fenti állás betöltésére. Az ilyen jellegű összehasonlítások mutatják, hogy milyen óriási szemléletváltásra van szükség.

A kreditrendszerrel folytatott hazai és nemzetközi viták egyértelművé tették, hogy sikeres alkalmazásához párhuzamosan két területen kell erőfeszítéseket tenni. Egyrészt magát a koncepciót kell tisztázni, amely a francia példa szerint sem egyszerű feladat. Másrészt a gyakorlati alkalmazást kell kidolgozni, hiszen az ördög mindig a részletekben rejlik. Tanulmányunk ez utóbbi kérdéskörrel foglalkozott és tett javaslatot a továbbfejlesztésre.

Berács József

## IRODALOM

- A magyar felsőoktatás, *INFO-Társadalomtudomány*, 49. szám.
- Barakonyi Károly (2000) Korszerű felsőoktatási menedzsment, *Educatio*, 9. évf. 1. szám, 27–42.
- Bauer András-Berács József (1998) *Marketing*, Aula Kiadó, Budapest.
- Berács József (2001) Rendszerváltás előtt a magyar felsőoktatás, *Vezetéstudomány*, XXXII. évf. 3. szám, 41–53.
- Boda György-Tomka János (2002) Tudásvállalati kontrolling, Amerre minden vállalat menedzsmentje tart, *Harvard Business manager* (Harvard Business Review Magyar kiadás) 4. évf. 4. szám 84–91.
- Chikán Attila (1997) *Vállalatgazdaságtan*, Aula Könyvkiadó, Budapest.
- Csépai János (1999): Tandíjak és ösztöndíjak a kreditrendszerű képzésben, *Magyar Felsőoktatás* 1999/3, 13–16.
- Dalichow, Fritz (1997): A Comparative Study of Academic Credit Systems in an International Context, *Journal of Studies in International Education*, Vol 1, No. 2, Fall 1977, 21–32.
- Florence Legendre (2000) Az európai Kreditrendszer franciaországi alkalmazása, A Paris VIII. Egyetem példája, *Magyar Felsőoktatás* 2000/1–2, 31–32.
- Hayes, R.M.-Abernathy, W.J. (1980) Managing our Way to Economic Decline, *Harvard Business Review*, 1980. július-augusztus, 67–77.
- Hrubos Ildikó (1999) A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában, *Educatio fizetek*, 224, Oktatókutató Intézet, Budapest, 86.
- Hrubos Ildikó (2002) A „bolognai folyamat”, Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban, *Oktatókutató Intézet, Kutatás közben*, No. 235, Budapest, 28.
- Kornai János (1983) Bürokratikus és piaci koordináció, *Közgazdasági Szemle*, 30. évf. 9.szám, 1025–1038.
- Kotler, Philip (1998) *Marketingmenedzsment*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács Ilma (1996) *Új út az oktatásban?* A távoktatás, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 264.
- Ladányi Andor (2000) A szervezett felsőoktatás-elméleti kutatások megindulása Magyarországon, Emlékezés Zibolen Endrére, *Educatio*, 9. évf. 1. szám, 3–12.
- Levitt, Theodore (1983) *The Marketing Imagination*, The Free Press, New York.
- Magyari Beck István (2000) Iskolapiac, *Közgazdasági Szemle*, XLVII. évf. április, 360–372.