



Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor DSc, egyetemi tanár

Tanulás-Tanítás Program

Vezetője: Prof. Dr. Vámos Ágnes DSc, egyetemi tanár

HORVÁTH LÁSZLÓ

A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY MINT TANULÓSZERVEZET

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Témavezető: Prof. Dr. Halász Gábor DSc, egyetemi tanár

Bírálóbizottság

Elnök: Prof. Dr. Faragó Klára CSc, professor emeritus (ELTE PPK)

Belső bíráló: Dr. Fehérvári Anikó PhD, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

Külső bíráló: Dr. Kováts Gergely Ferenc PhD, egyetemi docens (BCE GTK)

Titkár: Dr. Rapos Nóra PhD, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

További tagok:

Dr. Fábri György PhD, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

Dr. Szivák Judit PhD, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

Dr. Stéger Csilla PhD, tanácsadó (PricewaterhouseCoopers)

Dr. Bodnár Viktória PhD, egyetemi docens (BCE GTK)

Póttagok: Dr. Kopp Erika PhD, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

Dr. Forgó Melinda PhD, egyetemi adjunktus (ELTE PPK)

Budapest

2019

Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás	4
1. Bevezetés	5
2. A kutatás elméleti háttere.....	9
2.1 A kutatás alapvető elméleti megközelítéseinek bemutatása	9
2.1.1 A kontingencia-elmélet és az új institucionalizmus alkalmazása a felsőoktatási szervezetek megértése során	12
2.2 A felsőoktatási intézmény mint szervezet.....	15
2.2.1 Transzformációs tényezők.....	17
2.2.2 Tranzakciós tényezők	34
2.2.3. Teljesítmény és eredményesség	51
2.2.4 A felsőoktatási intézmény mint sajátos szervezet	55
2.3 A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet.....	62
2.3.1 A tanulószervezet koncepciója és kritikája	62
2.3.2 A felsőoktatási tanulószervezeti kutatások áttekintése.....	72
2.3.3 A felsőoktatási tanulószervezeti kutatások tartalmi fókuszai.....	76
2.3.4 A felsőoktatási tanulószervezeti kutatások módszertani háttere	84
2.3.5 Hiányterületek a felsőoktatási tanulószervezeti kutatásokban	88
3. Az empirikus kutatás módszertana	91
3.1 A kutatás keretrendszerének bemutatása: az empirikus kutatás kérdési és hipotézisei ...	92
3.2 A populáció, a mintaválasztás és a minta bemutatása.....	95
3.3 A kutatási eszközrendszer bemutatása	104
3.3.1 A kérdőív és a változórendszer bemutatása.....	105
3.3.2 Másodlagos empirikus adatforrások.....	107
3.4 A tervezett elemzési módszerek bemutatása.....	109
3.5 A kutatás során felmerülő dilemmák, etikai megfontolások.....	114
4. Eredmények.....	118
4.1 A tanulószervezeti viselkedés modelljének alkalmazhatósága és tesztelése	118
4.1.1 A Tanulószervezeti Viselkedés Dimenziói Kérdőív validálása	118
4.1.2 A tanulószervezeti és bürokratikus viselkedés összefüggései.....	126
4.1.3 A tanulószervezeti viselkedés és a meghallgató szervezet koncepciójának összefüggései.....	127
4.2 Szervezeti sajátosságok a tanulószervezeti viselkedés tükrében	129
4.2.1 A tanulószervezeti viselkedés összehasonlítása különböző szervezeti és egyéni jellemzők mentén	130
4.2.2 A tanulószervezeti viselkedés összehasonlítása a szervezeti kultúra mentén	136

4.2.3 A tanulószervezeti viselkedés összehasonlítása különböző szervezeti konfigurációk mentén	140
4.3 Differenciált nézőpontok a tanulószervezeti viselkedés kapcsán	143
4.3.1 Differenciált nézőpontok a tanulószervezeti viselkedés kapcsán	143
4.3.2 Differenciált nézőpontok az egyéb tanulószervezeti jellemzők kapcsán	147
4.3.3 Differenciált nézőpontok a munkasajátosságok modell kapcsán	150
4.3.4 A szervezeti kultúra és a diszciplináris kultúra összefüggéseinek feltárása	155
4.4 A tanulószervezeti viselkedés eredményességi dimenziója	160
4.4.1 A szervezeti eredményesség nézőpontja	160
4.4.2 A munkavállalói jóllét nézőpontja	168
4.4.3 A társadalmi felelősségvállalás nézőpontja.....	174
4.4.4 Az innovációs aktivitás területe.....	176
5. Diskuszió.....	182
5.1 A kutatás eredményeinek általános összefoglalása	182
5.2 A tanulószervezeti viselkedés értelmezése a felsőoktatásban.....	188
5.2.1 A tanulás megragadására szolgáló rendszerek szerepe	188
5.2.2 A felsőoktatási intézmények külső környezettel való kapcsolódása	193
5.3 A tanulószervezeti viselkedés és az eredményesség kapcsolata differenciált nézőpontok szerint.....	197
5.3.1 A szervezeti struktúra és szervezeti kultúra komplex összefüggésrendszere	202
5.3.2 Nemzetközi együttműködési és mobilitási tapasztalat szerepe	208
5.3.3 Innovációs aktivitás és vállalkozószellem.....	212
5.4 Összegzés.....	215
6. Felhasznált irodalom.....	226
7. Ábra- és táblajegyzék.....	241
7.1. Ábrajegyzék	241
7.2. Táblajegyzék	242
8. Mellékletek.....	245
1. sz. melléklet: Tanulószervezeti definíciók.....	245
2. sz. melléklet: A felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező kutatások áttekintése	251
3. sz. melléklet: A populáció és a minta megoszlásai, súlyozó változó	260
4. sz. melléklet: Elsődleges adatforrást biztosító online kérdőív	265
5 sz. melléklet: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióhoz tartozó tételekre adott válaszok százalékos megoszlása.....	277

Köszönetnyilvánítás

Bár a doktori disszertáció fedlapján egy ember neve szerepel, ahhoz, hogy ez a munka megszületett, többen is hozzájárultak. Köszönettel tartozom annak a szellemi-szakmai műhelynek, ahol alapképzésemtől kezdve folyamatosan inspiráló szakemberekkel voltam körülvéve, akik tudásukkal, szakmai tapasztalatukkal és emberségükkel segítettek az úton.

Az alapképzésem során Kraiciné Dr. Szokoly Mária, illetve Golnhofer Erzsébet tanárnők kurzusán találkoztam először a tanulószervezet fogalmával, ami a mai napig kutatási érdeklődésem középpontjában áll. Később Dr. Baráth Tibor és a Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézetének köszönhetően volt lehetőségem elmélyíteni a tudásomat a területtel kapcsolatosan.

Köszönettel tartozom kollégáimnak, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet munkatársainak akiktől rengeteg segítséget és támogatást kaptam és akiktől sokat tanultam a közös, mindennapi munkavégzés során. Külön köszönettel tartozom a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport munkatársainak, akiktől nagyon sok hasznos elméleti, kutatásmódszertani és szakmai visszajelzést kaptam a disszertációmmal kapcsolatosan. Külön köszönöm Dr. Kálmán Orsolyának, hogy kutatási együttműködésünk keretében, hallgatókkal együtt segített a kutatásomhoz szükséges címlista összeállításában, illetve a mintaválasztás kialakításában.

Köszönöm a műhelyvita során felkért bírálóimnak, Dr. Kovács Gergelynek és Dr. Széll Krisztiánnak, akik részletes visszajelzésükkel segítettek formálni a disszertációt.

Végül, de nem utolsó sorban szeretném megköszönni Prof. Dr. Halász Gábor munkáját, aki témavezetői munkáján túlmutatóan, mentoromként a folyamatos szakmai fejlődésemet és szakmai szocializációmát támogatta. Ugyanígy köszönöm Dr. Baráth Tibor, Kovács István Vilmos, Dr. Kálmán Orsolya, Dr. Kopp Erika és Dr. Rónay Zoltán mentori támogatását is.

Természetesen köszönettel tartozom családomnak és barátaimnak is, akik támogattak a disszertáció írásának folyamatában.

1. Bevezetés

Az európai felsőoktatási intézmények a XI-XII. század során jöttek létre, és a mai napig hasonló struktúrában és folyamatokkal működnek. Vajon ezek a speciális szervezetek ennyire ellenállóak, vagy ilyen jól tudnak alkalmazkodni a különböző kihívásokhoz? Ez a fő kérdés vezérli jelen doktori disszertáció elméleti és empirikus vizsgálatait.

A kérdés megválaszolására a felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságainak vizsgálata keretében tesztek kísérletet. A kutatást alapvetően szervezetpedagógiai (Geißler, 2009) nézőpontból végzem. Ennek során a mezoszinten értelmezett szervezeti tanulást a makroszintű folyamatok keretében, illetve a mikroszintű egyéni tanulási folyamatok függvényében értelmezem. Ehhez a felsőoktatás-kutatásokban gyakran alkalmazott kontingencia-elmélet és új institucionalista elmélet nézőpontjait veszem figyelembe. Ezek a megközelítések felhívják a figyelmet egyrészt a külső környezeti tényezők fontosságára, másrészt a szervezeti működés társadalmi legitimitációra való törekvéssel történő magyarázatára és a különböző izomorfizmusokon keresztül zajló intézményi homogenizálódás folyamataira.

A disszertációban a szervezeti tanulást egy tágabb fogalom, a tanulószervezet koncepciójának keretében értelmezem, amelyet egyfajta szervezeti viselkedési formaként írok le. Tehát nem egy elérhető szervezeti modellként gondolkozom erről a jelenségről, hanem olyan egyéni és szervezeti tevékenységek, folyamatok összességéként, ami elősegíti, hogy az intézmények adaptív módon viselkedjenek. Örtenblad (2015) modellje alapján a tanulószervezetet a munkahelyi tanulás, a szervezeti tanulás, a tanulástámogató klíma és a tanulástámogató struktúra perspektívájában értelmezem.

A kutatás fő célkitűzése, hogy a magyar felsőoktatási intézményeket a tanulószervezeti viselkedés jellemzői mentén értelmezsem és írjam le. Ehhez négy tág kutatási kérdést fogalmaztam meg, amelyek irányítják az elméleti és empirikus feltárás lépéseit. Az első kutatási kérdés keretében azt vizsgálom, hogy vajon a Marsick és Watkins (Marsick & Watkins, 2003) által fejlesztett Tanulószervezeti Viselkedés Dimenziói (Dimensions of the Learning Organization – DLOQ) kérdőív alkalmazható-e a magyar felsőoktatás gyakorlatában, illetve, hogy ez a mérőeszköz milyen összefüggéseket mutat a tanulószervezet felsőoktatásra adaptált modelljével (Örtenblad, 2015), amit a meghallgató szervezet (a szervezet működése során mennyire veszi figyelembe a munkatársak, a hallgatók javaslatait, illetve a vezetők milyen mértékben

reagálnak erre) és a tanuló bürokrácia (intelligens, támogató bürokratikus működés) koncepciójával vizsgálók. A második kutatási kérdés keretében a tanulószervezeti viselkedést különböző szervezeti jellemzők, szervezeti modellek és szervezeti kultúrák mentén elemzem. A harmadik kutatási kérdés arra vonatkozik, hogy különböző érintettek perspektívájából hogyan értelmezhetők a tanulószervezeti viselkedés jellemzői, illetve további szervezeti sajátosságok. Végül a negyedik kutatási kérdés a tanulószervezeti viselkedés és a különböző területeken értelmezett eredményesség (szervezeti, munkavállalói, társadalmi) összefüggéseit vizsgálja.

Az empirikus kutatást alapvetően kérdőíves adatfelvétellel építettem, amelyben a DLOQ mellett a szervezeti kultúrára vonatkozóan Cameron és Quinn (2011) Versengő Értékek Modellje, Hackman és Oldham (1975) munkasajátosságok modellje is megjelenik, valamint további szervezeti jellemzőket is beépítettem a meghallgató szervezet (Bryson, 2004; Van Dyne & LePine, 1998), a tanuló bürokrácia (Hoy & Sweetland, 2001) és a társadalmi szempontból értelmezett eredményesség (Latif, 2018) kapcsán. A kérdőív eredményeinek statisztikai eljárásokkal történő feldolgozása mellett a kutatás értelmezése során kvalitatív szempontból további kutatások másodelemzését (adatbázisok, interjúk, esettanulmányok) is felhasználom, hogy komplex képet alkothassak a kutatási kérdésekről.

Örtenblad (2013) tanulószervezeti kutatásokkal foglalkozó kézikönyve szempontrendszerrel javasol a tanulószervezeti kutatások kontextualizálásához, így a következőkben ezeken a tényezőkön keresztül összegzem a disszertáció empirikus kutatásának sajátosságait (1. táblázat).

1. táblázat: Tanulószervezeti kutatások kontextualizálásához használatos szempontrendszer

Szempontok	Kutatói válaszok
Tanulószervezet értelmezése:	mind a négy perspektívában (munkahelyi tanulás, szervezeti tanulás, tanulástámogató klíma, tanulástámogató struktúra)
Kontextuális tényezők:	Felsőoktatási rendszer, szervezeti kultúra, diszciplináris kultúra, különböző érintettek perspektívája (vezetői, munkavállalói, társadalmi)
Kontextus tanulmányozása és értelmezése:	Konkrét szervezetek kontextusba ágyazottan (felsőoktatási intézményi populáció). A tanulószervezeti viselkedés szintjének értelmezése a kutató, a szervezeti tagok és az elméleti háttér alapján.

Kutatás jellege:	Empirikus kutatás, operacionalizált kérdőívvel (DLOQ és további kiegészítések), néhány nyitott kérdéssel és másodlagos adatforrások másodelemzésével.
Elsődleges kutatási kérdés jellege:	A (felsőoktatási) külső és belső kontextus kompatibilis-e a tanulószervezeti viselkedéssel?
Tanulószervezeti kutatás sajátos megközelítése:	Interaktív megközelítés (a tanulószervezet és a szervezeti kontextus értelmezésének módosítása)

(Örtenblad, 2013, pp. 392–393)

A disszertáció következő fejezetében a kutatás elméleti háttérét mutatom be. Először kitérek az alapvető elméleti megközelítések részletes tárgyalására (kontingencia-elmélet, új institucionalista elmélet és szervezetpedagógiai megközelítés) a 2.1-es fejezet keretében, majd ezen megfontolások segítségével rátérek a felsőoktatási intézmények szervezeti szempontból történő elemzésére a 2.2-es fejezetben. Itt áttekintem azokat a külső (történeti és társadalmi kontextus, globális trendek, hazai változások) és belső (szervezeti struktúra, szervezeti kultúra, felsőoktatási professzió) tényezőket a 2.2.1-es, illetve a 2.2.2-es fejezet keretében, amelyek meghatározóak a felsőoktatási kontextus értelmezése során. A 2.2.3-as fejezetben a felsőoktatás teljesítményének és eredményességének kérdéskörét mutatom be. Végül összegezve a fenti szempontokat a 2.2.4-es fejezetben a felsőoktatási intézményeket sajátos szervezeti jellemzőik mentén írom le. Az elméleti háttér utolsó egységként a felsőoktatás egyik sajátos szervezeti megvalósulásaként értelmezve mutatom be a tanulószervezet koncepcióját, először általánosan (2.3.1), majd pedig a felsőoktatásra fókuszálva. Szisztematikus szakirodalomelemzést végezve mutatom be, hogy korábbi kutatások milyen területekre fókuszáltak (2.3.2 és 2.3.3), milyen kutatómódszertani megközelítést alkalmaztak (2.3.4) és mindezek alapján milyen hiányterületek azonosíthatók a szakirodalomban (2.3.5).

A hiányterületek azonosítása fókuszálja a kutatómódszertani fejezetet, ahol bemutatom a kutatási kérdéseket és hipotéziseket (3.1), a populáció és a mintaválasztás, valamint a minta sajátosságait (3.2), a kutatási eszközrendszert (3.3) és a tervezett elemzési módszereket (3.4), valamint a kutatás során felmerülő dilemmákat (3.5).

Végül az eredmények bemutatására térek ki, amelyet négy alfejezetben (4.1 – 4.4), a kutatási kérdések, illetve hipotézisek mentén strukturáltam az áttekinthetőség kedvéért. Az eredmények bemutatása elsősorban leíró jelleggel, az egyes hipotézisek

megválaszolására törekszik tehát nem jelenik meg az eredmények értelmezése, elmélettel való összekötése. Erre az ötödik fejezetben kerül sor, ahol összegzem a kutatás legfontosabb tapasztalatait és következtetéseit.

2. A kutatás elméleti háttere

2.1 A kutatás alapvető elméleti megközelítéseinek bemutatása

A doktori disszertáció keretében végzett kutatást a felsőoktatási szervezet-kutatások keretében pozicionálom. A neveléstudomány területén már a 19. századtól kezdve megjelenik az érdeklődés szervezeti és vezetési témák iránt, azonban ez még korántsem elég strukturált és fókuszált. Szolár (2009) megjegyzi, hogy a felsőoktatás-kutatások nagy része is támaszkodik szervezetelméleti megközelítésre, még ha ez expliciten nem is jelenik meg az egyes tanulmányokban. Éppen ezért a következő bekezdésekben a kutatás elméleti háttéréül szolgáló szervezetelméleti megközelítéseket mutatom be.

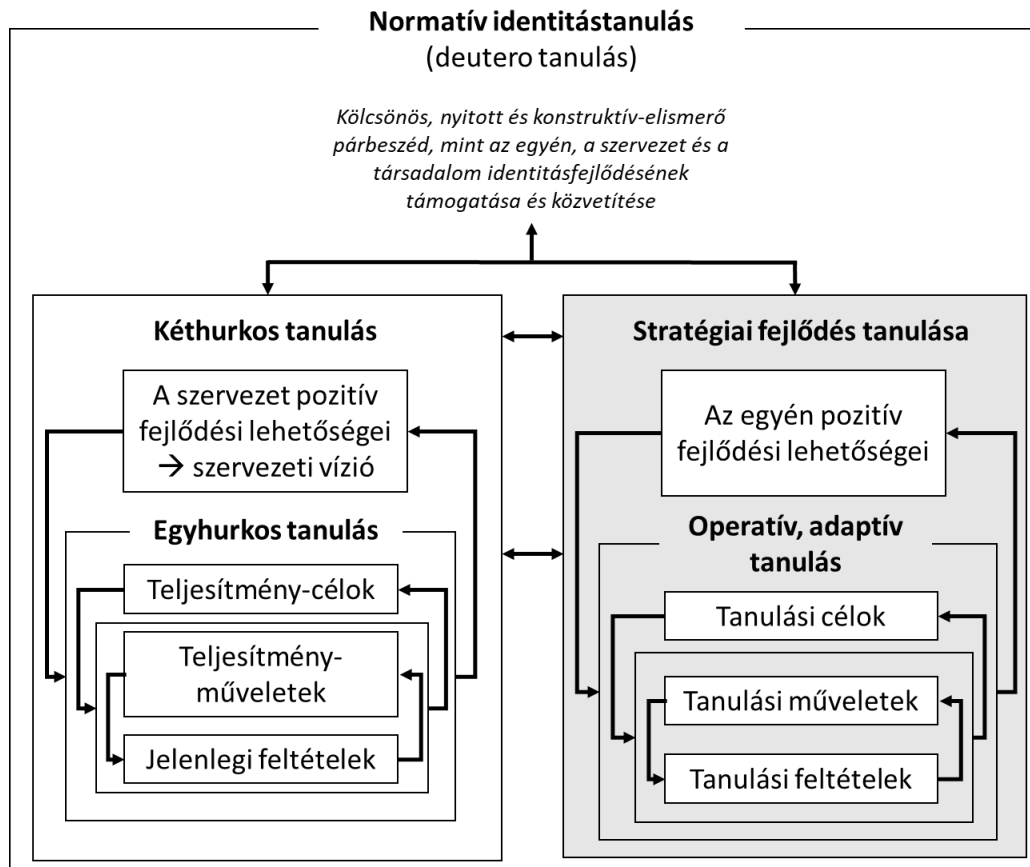
Korábbi, a felsőoktatásra irányuló kutatások inkább különböző elképzeléseket és koncepciókat vizsgáltak, semmint a struktúra, működés vagy a folyamat összefüggéseit. Szisztematikusan az 1970-es évektől foglalkoznak a felsőoktatási intézményekkel szervezetként különböző kutatások amelyben nagy szerepe volt az új közmenedzsment (*new public management*) reformoknak és a társadalmi környezet változásának is (Hüther & Krücken, 2016). A perspektíva megértéséhez, el kell különíteni az **intézmény** (*institution*) és a **szervezet** (*organisation*) fogalmát. Az intézmény a latin *instituere* szóból ered, ami alapítást, létesítést jelent. A szervezet szónak görög eredete valamilyen eszközre utal, amivel egy adott feladat elvégezhető, megoldható. A szervezetekre tekinthetünk tartalmi (szervezeti kultúra) vagy formai (munka szervezésének keretei) szempontból. Gyakorlatilag, míg a szervezeteket olyan szerveződéseknek tekinthetjük, amelyeken keresztül emberek cselekednek, addig az intézmények olyan csoportos érdekek, normák és állapotok, amelyek meghatározzák ezeket a cselekvéseket. Például az iskola, mint szervezet egy olyan formális rendszernek tekinthető, amely tevékenységei az oktatás ideájára irányulnak, vagy értelmezhető olyan intézményként is, amelynek egyik célja a társadalmi reprodukció (Berg, 2007).

A szervezetekről való gondolkodás több diszciplínában is előtérbe került, például szociológia (szervezetszociológia), pszichológia (szervezetpszichológia) és gazdaságtudományok (szervezéstudomány). Ezeken a területeken az 1970-es években kezdett el robbanásszerű érdeklődés mutatkozni a szervezeti témák iránt. A neveléstudomány esetében (amelynek keretében ez a disszertáció is készült) ez a megközelítés német nyelvterületen jelent meg, mint **szervezetpedagógia** (*Organisationspädagogik*), 1989-ben Rosenbusch által, aki az iskolavezetés vezetői

feladatainak pedagógiai aspektusaira fókuszált. Megközelítése a 90-es években kiegészült Geißlernek köszönhetően az angolszász irodalomból átvett szervezetelméleti megközelítésekkel és a szervezeti tanulásra való fókuszálással. A nemzetközi irodalomban a mai napig kevesen használják a szervezetpedagógia kifejezést, de a területtel foglalkozó diszkurzus közösség (*discourse community*) egyre népesebbé vált és elindult az intézményesülés útján. Egy 2004-es konferencia és egy 2006-os szimpózium után a Német Neveléstudományi Társaság (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*) felnőttoktatási szekcióján belül került létrehozásra 2007-ben egy szervezetpedagógiai munkacsoport. A munkacsoport célja, hogy kutassa a szervezeti tanulás sajátosságait, tartalmát, a kapcsolatot az egyéni, csoportos és szervezeti tanulás között, illetve a szervezeti tanulóhoz szükséges erőforrásokat, akadályokat és támogatási formákat. 2010 óta önálló szekcióként van jelen a Német Neveléstudományi Társaságban. 2012-ben kidolgozásra, 2014-ben pedig elfogadásra került a terület kutatására irányuló memorandum, aminek terjesztésére az Európai Oktatókutatók Szövetségének¹ (European Educational Research Association) és az Oktatókutatók Világszövetségének (World Education Research Association) kereteiben nemzetközi dimenzióban is sor került (Göhlich, 2018).

A memorandum a szervezetpedagógiát a neveléstudomány al-diszciplínájaként pozicionálja. A fókuszpontjában a mezo-szinten lévő szervezet áll, mint a tanulási folyamatok szervezett kontextusa (struktúra, folyamat és kultúra). Ebben a tekintetben nem csak nevelési-oktatási szervezetekkel foglalkozik (azt egy speciális területként nevezi meg). A szervezetpedagógiai kutatások középpontjába a szervezeti tanulás fogalmát helyezik, értve ez alatt a szervezetekben zajló tanulást, a szervezetek tanulását és a szervezetek közötti tanulást is. Explicit módon a folyamatokra reflektál, a szervezeti tanulást kulturális gyakorlatnak (*kultureller Praxis*) tekinti, így előtérbe kerül a szervezeti identitás, illetve az identitás tanulásának folyamata, mint deuteró tanulás (Göhlich, Weber, & Schröer, 2016), amelynek fontos összefüggései értelmezhetők például a felsőoktatási professzió szempontjából is. A szervezetpedagógia alapstruktúráját mutatja be Geißler (2009), amely alapján jól látható a szervezeti tanulás központi szerepe (1. ábra).

¹ Az Európai Oktatókutatók Szövetségén belül önálló hálózatként jött létre a szervezetpedagógia (Organizational Education). A hálózat honlapja elérhető: <https://eera-ecer.de/networks/32-organizational-education/>



1. ábra: A szervezetpedagógia alapstruktúrája
(Geißler, 2009, p. 246. alapján saját fordítás)

A szervezetpedagógiai megközelítés jól alkalmazható a felsőoktatási intézmények elemzésére is (Euler, 2018), azonban az irodalom nem tesz explicit különbséget a szervezeti tanulás és a tanulószervezet fogalma között. A kutatás során végzett elméleti feltáró munka, illetve az empirikus kutatás eredményei hozzájárulnak ennek a kérdéskörnek a tisztázásához és a szervezetpedagógia elméletének előremozdításához.

A szervezetpedagógia memoranduma kitér arra is, hogy a szervezeti tanulás (mezo-szintként értelmezve) jelenségei nem értelmezhetők annak társadalmi és intézményi kontextusa (makro szint), illetve az egyéni tanulási folyamatok (mikro szint) figyelembe vétele nélkül (Göhlich et al., 2016). A különböző értelmezési szintek és a felsőoktatás sajátosságainak figyelembevételéhez további szervezetelméleti megközelítések alkalmazása szükséges.

A szervezeti tanulás nézőpontjából, ha a tanulást adaptív viselkedésváltozásnak tekintem, akkor meg kell jeleníteni a szervezeti viselkedést a legitimációra való törekvéssel magyarázó új institucionalista elméletet. A makro-szint környezetként való

értelmezése és fókuszba állítása párhuzamos azzal a paradigma-váltással, ami a 70-es években zajlott a szervezet-kutatások területén, vagyis a környezeti tényezők, politikai és szimbolikus aspektusok előtérbe kerülése, ami felhívja a figyelmet a kontingencia-elméletek alkalmazásának fontosságára (Szolár, 2009). A továbbiakban a kontingencia-elmélet és - a neveléstudomány és a felsőoktatás-kutatás területén is gyakran használt -, az új institucionalista elmélet alkalmazhatóságát mutatom be.

2.1.1 A kontingencia-elmélet és az új institucionalizmus alkalmazása a felsőoktatási szervezetek megértése során

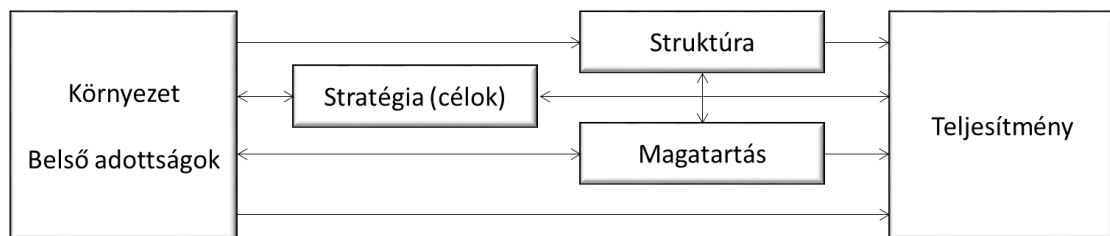
A szervezetelméleti megközelítések kapcsán fontos tényező a szervezet-környezet kapcsolatának értelmezése, amelynek keretében érdemes megvizsgálni, hogy a szervezeti tagok mennyire érzékelik determinisztikusnak a környezetet (a kontroll mértéke, amelyet a környezet gyakorol a szervezetre), illetve hogy hogyan vélekednek arról, hogy a szervezetnek mekkora szabadsága és lehetősége van a környezet befolyásolására (észlelt stratégiai válaszlehetőség). Ezekből a megközelítésekből a következő keresztábra (2. táblázat) rajzolódik ki, amely meghatározza, hogy milyen szervezetelméleti megközelítést érdemes alkalmazni (J. L. Bess & Dee, 2008). A következőkben elsősorban a kontingencia-elmélet és az (új) institucionalista elmélet kerül részletesen bemutatásra, amelyek magas szintű környezeti determináltságot feltételeznek. A választás indoklására a 2.2.1-es fejezet keretében kerül sor. Azonban a két elmélet közötti váltás megadja a lehetőséget, hogy a stratégiai válaszlehetőség tekintetében eltérő szinten értelmezzem a magyar felsőoktatási intézményeket.

2. táblázat: A szervezet-környezet lehetséges kapcsolatai és a feldolgozáshoz használható elméleti keretek

		Észlelt környezet determinizmus (kontroll mértéke, amelyet a környezet gyakorol a szervezetre)	
		Alacsony szintű determináltság	Magas szintű determináltság
Észlelt stratégiai válaszlehetőség (a szervezetnek mekkora szabadsága és lehetősége van a környezet befolyásolására)	Magas válaszlehetőség érzékelése	1) Kizsákmányoló / Stratégiai modell Stratégiai választás és alkalmazkodás (<u>erőforrás-függőség elmélet</u>)	2) Szimbiotikus kapcsolatok modell Szimbiotikus kapcsolatok, differenciálódás (<u>kontingencia-elmélet</u>)
	Alacsony válaszlehetőség érzékelése	3) Passzív kölcsönhatás modell Inkrementális, véletlenszerű alkalmazkodás (<u>véletlenszerű átalakulás</u>)	4) Determinisztikus modell Minimális válaszlehetőség (<u>populációs ökológia elmélet, institucionalista elmélet</u>)

(J. L. Bess & Dee, 2008, p. 136)

A modern szervezetelméletek egyik összegző keretét adja a **kontingencia elmélet**, amelynek lényege, hogy a szervezeti felépítésnek nincs egy üdvözítő útja, hanem azt a különböző külső és belső tényezők függvényében kell alakítani. Gyakorlatilag a kontingencia elmélet a szervezeti felépítést egy korlátozott optimalizációs problémaként értelmezi, amely értelmében egy szervezet úgy tudja a teljesítményét maximalizálni, ha minimalizálja a diverz külső környezeti elvárások és a belső szervezeti struktúra közötti inkompatibilitást (Van de Ven, Ganco, & Hinings, 2013). A kontingencia elmélet egy általános modelljét mutatja a 2. ábra.



2. ábra: A kontingencia elmélet általános modellje
(Antal & Dobák, 2016, p. 36)

A környezetet és a belső adottságokat az elméleti háttér 2.2.1-es fejezete során fejtem ki. A stratégia, struktúra és a magatartás területeit pedig a 2.2.2-es fejezetben tárgyalom, míg a teljesítményre, eredményességre a 2.2.3-as fejezet keretében térek ki.

A kontingencia elmélet feltételezéseiből kiindulva sokszínű szervezeti világ tárul a szemünk elé, azonban, ha szervezeti populációkat vizsgálunk, megfigyelhetjük, hogy a szervezetek egyre hasonlóbba válnak egymáshoz. Ennek a kérdésnek a vizsgálata áll a szervezetszociológiai alapokra támaszkodó **új institucionalista elmélet** középpontjában is. DiMaggio és Powell (1983) klasszikus cikkében azt állítják, hogy a weberi bürokratizáció és racionalizáció folyamata lezajlott, de a szervezetek továbbra is homogenizálódnak és a legelterjedtebb szervezeti forma a bürokrácia. A szerzők értelmezésében ezt a folyamatot már nem a piaci verseny hajtja, hanem a giddensi értelemben vett strukturáció, amelyet nagy mértékben meghatároz az állam és a különböző professziók racionalizációs törekvései. Az institucionalista elmélet szerint a szervezetek viselkedését a környezeti legitimitációra való törekvés határozza meg, amelynek kritériuma a szervezetek társadalmi beágyazottságából fakad (Hüther &

Krücken, 2016). A legitimációkeresés fő célja a túlélés, így lehetnek olyan esetek, amikor a szervezeti változások nem járnak az eredményesség növekedésével (pl. amikor felsőoktatási intézmények nem azért hoznak létre minőségbiztosítási szervezeti egységeket, hogy növeljék az oktatási és kutatási tevékenységük színvonalát, hanem azért, hogy egy felelős, modern és innovatív szervezet képét közvetítsék (Kováts, 2018)). A túlélési esélyük növelése érdekében a szervezetek alkalmazkodnak, konvergálódnak (izomorfizmus), amelynek három változatát különbözteti meg DiMaggio és Powell (1983):

- **kényszerítő izomorfizmus:** formális és informális nyomás politikai befolyás és legitimáció keresés révén (pl.: Bologna-reform, ECTS bevezetése stb.) (Schemmann, 2018; Szolár, 2009)
- **mimetikus izomorfizmus:** célbizonytalanság, technológiai változások és a környezeti szimbolikus bizonytalanságok ösztönzik a szervezeteket arra, hogy más, sikeresebbnek vélt szervezetek megoldásait másolják (pl.: kutatóegyetemek, Felsőoktatási Minőség Díj, rangsorok stb.) (Schemmann, 2018; Szolár, 2009)
- **normatív izomorfizmus:** professzionalizálódás eredményeként, például a különböző szakmai hálózatok és azon keresztül zajló kommunikáció homogenizáló hatása (pl. felsőoktatási intézmények számára fontos legitimációt jelent az akkreditációs folyamatokon elért eredmények) (Schemmann, 2018; Szolár, 2009)

A kontingencia elméletet és az új institucionalista elméletet jelen disszertációban egymást jól kiegészítő keretként alkalmazom. A kontingencia elmélet kellő figyelmet fordít a szervezeteken belül zajló racionális döntések és stratégiai cselekvések fontosságára, amely jól ellensúlyozza az institucionalista elmélet ezen területen való hiányosságát. A kontingencia elmélet ráirányítja a figyelmet a környezet fontosságára, a különböző kontingencia tényezőkre, így például a feladatbizonytalanságra és a munkaköri sajátosságok fontosságára, amin keresztül kitérek a felsőoktatási professzió² témájára a 2.2.2.3-as fejezetben. Az institucionalista elmélet a szervezeteket organikus egésznek tekinti, ami szervezetpedagógiai keretbe is jól illeszthető, hiszen az institucionalista

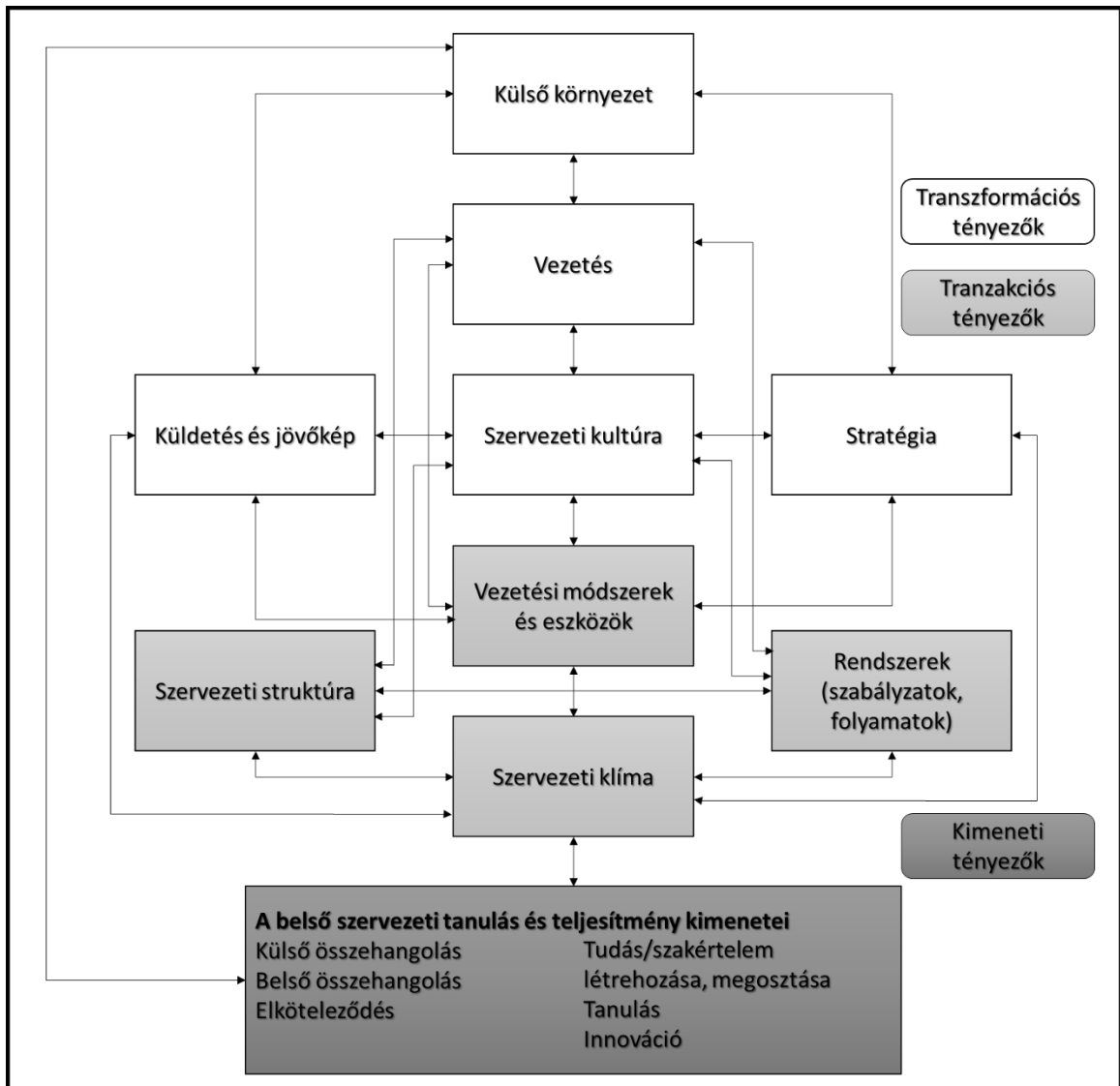
² Itt az „*academic profession*” kifejezésre utalok, amely Kováts (2009) szerint is nehezen lefordítható. Halász Gábor (2007) tudományos-oktatói személyzetnek nevezi, Kováts és Kiss (2013) pedig felsőoktatási professzióként utal a fogalomra. A fogalom definíciójára a 2.2.2.3-as alfejezetben térek ki.

elmélet által leírt izomorfizmus értelmezhető az adaptív viselkedésváltozás érdekében végzett tanulási folyamatként is (Schemmann, 2018).

A kontingencia elméletre alapozva a következő fejezetben a felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságainak bemutatása során kitérek a szervezeti környezetet meghatározó külső tényezőkre (globális és hazai tendenciák), illetve a belső tényezőkre (struktúra, szervezeti kultúra) és a teljesítmény és eredményesség kérdéskörére.

2.2 A felsőoktatási intézmény mint szervezet

A disszertáció fókuszában a felsőoktatási intézmények, mint szervezetek állnak, elsősorban a szervezetpedagógia megközelítésére építve (a szervezeti tanulás vizsgálatát középpontba állítva), kiegészítve a kontingencia elmélet és az új institucionalista elmélet megközelítéseivel. A felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságainak bemutatására olyan struktúrát választottam, amely Gephart és Marsick (2016) stratégiai szervezeti tanulás rendszermodelljére épül (3. ábra).



3. ábra: A stratégiai szervezeti tanulás rendszermodellje
(Gephart & Marsick, 2016, p. 9 alapján saját fordítás)

Gephart és Marsick (2016) modellje sorra veszi azokat a szervezeti rendszertényezőket (külső és belső), amelyek meghatározzák annak működését, így alapvetően kontingencia elméleti alapokra helyezik saját vizsgálatukat is, ahol kifejezetten a szervezeti tanulás megvalósulását vizsgálták esettanulmányok keretében. A fejezetet az általuk használt kategóriák alapján strukturálom.

Először bemutatom a transzformációs tényezőket (a szervezeti viselkedés hosszú távon fennmaradó mintázatait), elsősorban a külső rendszerkörnyezetre fókuszálva (a 2.2.1.1-es fejezetben a felsőoktatási intézmények történeti és társadalmi beágyazottságára, a 2.2.1.2-es fejezetben a nemzetközi, globális kontextusra, míg a 2.2.1.3-as fejezetben a hazai sajátosságokra térek ki).

A következő részben pedig a tranzakciós tényezőket veszem sorra (azok a dinamikák, amelyek a szervezetek és a szervezeti tagok mindennapi működését és viselkedését befolyásolják), részletesen kitérve a szervezeti struktúra (2.2.2.1-es fejezet), a szervezeti kultúra (2.2.2.2-es fejezet), valamint a felsőoktatási professzió (2.2.2.3-as fejezet) sajátosságaira. Bár a bemutatott modellben a szervezeti kultúra a transzformációs tényezők között szerepel és a szervezeti klíma jelenik meg a tranzakciós tényezők között, ennek sajátosságairól és magyarázatáról részletesen írok a 2.2.2.2-es vonatkozó fejezetben.

Végül a felsőoktatás teljesítményére, eredményességi dimenziójára térek ki (2.2.3-as fejezet), tágabban értelmezve ezt a területet, mint ami a modellben megjelenik, hiszen ebben az általános bemutatásban, nem csak a szervezeti tanulásra fókuszálok.

A disszertáció keretében nem fókuszálok explicit módon a felsőoktatási vezetés, illetve a küldetés és jövőkép, valamint a stratégia területére, bár indirekt utalások keretében megjelennek ezek a területek is (pl. vezetők és nem vezetők összehasonlítása különböző dimenziók mentén). Bár kétségtelen, hogy ezeknek a területeknek is meghatározó szerepe van a szervezeti viselkedés értelmezésében. A kutatás fókuszában elsősorban a külső környezet, a szervezeti struktúra, a szervezeti kultúra és ezek keretében megvalósuló szervezeti viselkedés és teljesítmény áll.

2.2.1 Transzformációs tényezők

A transzformációs tényezők keretében a szervezeti viselkedés hosszútávon fennmaradó mintázatait kialakító tényezőket (Gephart & Marsick, 2016) veszem sorra, vagyis olyan külső tényezőket, amelyek befolyásolhatják a (felsőoktatási) szervezetek belső működését. Először a felsőoktatási intézmények történeti és társadalmi kontextusát tekintem át (2.2.1.1-es fejezet), majd pedig az aktuális globális trendekre és a nemzetközi kontextus elemzésére térek ki (a 2.2.1.2.1-es fejezet keretében a főbb társadalmi-gazdasági tényezőket tekintem át, a 2.2.1.2.2-es fejezet keretében pedig a felsőoktatás nemzetközi szakpolitikai sajátosságait). Végül a 2.2.1.3-as fejezet keretében a hazai kontextust mutatom be.

2.2.1.1 Történeti és társadalmi kontextus

A mai európai felsőoktatási intézmények ősei a középkorban, a XI-XII. század folyamán jöttek létre. Bár pontos alapítási dátumuk vitatható (attól függően, hogy mit tekintünk a működés kezdőpontjának), az első felsőoktatási intézmények között említhetjük a

Bologna, Párizs vagy Oxford városában létrejött szerveződéseket (Rüegg, 1992). Számos tényező együttállásával magyarázható, hogy az adott korszakban ezek az intézmények létrejöttek és olyan kiváltságokat és jogokat szereztek, amelyeknek köszönhetően függetleníthették magukat az egyháztól és a világi hatalomtól (Mészáros, Németh, & Pukánszky, 2005). Például Bologna központi szerepet töltött be a kereskedelemben, jelentős zarándokútvonalhoz kötődött, illetve a császár is érdeklődött a római jog iránt, amelyet a városban élő, híres oktatók gyakoroltak. Azonban az egyetemmé váláshoz szükséges volt az is, hogy gazdaságilag, társadalmilag és politikailag is nagy befolyású hallgatók közösen szerveződjének saját jogaik megvédése érdekében (Rüegg, 1992). A kivívott szabadságjogok és sajátosságok alapján Bär (2005) szatírájában céhként írja le az egyetemeket és ebből eredezteteti alapvető működési hibáikat is, amelyek jelenünkben is kihatnak.

A felsőoktatási intézmények kezdetektől fogva több társadalmi aktor, gyakran egymással ellentmondó elvárásrendszerében működtek (politikai és egyházi szereplők a hatalmuk megerősítését várták, az oktatók és hallgatók társadalmi pozíciójuk megerősítésére számítottak, az egyetemeknek otthont adó városok pedig gazdasági előnyöket vártak). Ezek az elvárások nagyon sokrétű, változékony, ellentmondó feladatokat jelentenek, amelyek erős nyomás alatt tartják ezeket az intézményeket. Hasonlóan konfliktusos elvárásként jelenik meg az is, hogy a felsőoktatási intézményeknek szükséges-e foglalkozniuk a kutatás és az oktatás gyakorlati, társadalmi és gazdasági hasznosságával, hasznosíthatóságával. A történelem során a felsőoktatási intézmények működésében kialakított struktúrák és folyamatok fenntartottak egy kényes egyensúlyi állapotot (ezen dinamikák mentén írható le a felsőoktatási rendszer fejlődése). Az is jól látható, hogy ha egy időre egyik vagy másik értékorientáció előtérbe kerül (pl. a felsőoktatási intézményből egy a társadalomtól elhatárolódó elefántcsont-torony lesz vagy egy kifejezetten a munkaerő-piaci igényeket kiszolgáló szakképző intézmény), akkor a megszűnő feszültséggel elveszik az egyetemek kreatív ereje is és hanyatlásnak indulnak (Rüegg, 1992).

A fentiekből látható, hogy a felsőoktatási intézmények társadalmi funkcióját nem csak a társadalom termékeként, hanem annak alakítójaként, illetve azzal kölcsönhatásban álló szereplőként is értelmezhetjük. Figyelembe véve azokat a társadalmi-gazdasági változásokat, amelyekre a 2.2.1.2-es fejezetben térek ki, világos, hogy kritikai szempontból is figyelembe kell venni azt a társadalmi szerződést, amelynek keretében a

felsőoktatási intézmények működnek (Gornitzka, Maasan, Olsen, & Stensaker, 2007; B. R. Martin & Etzkowitz, 2000).

Az előzőek alapján felmerül a kérdés, hogy minek köszönhető, hogy a felsőoktatási intézmények ilyen hosszú ideig, változatlan formában, hasonló funkciókkal képesek voltak fennmaradni (Kerr, 2001), hiszen erre kevés más európai szervezet volt képes³. Az Európai Felsőoktatási Regiszter (European Tertiary Education Register – ETER) adatai szerint a jelenlegi hallgatók harmada olyan intézményben tanul, amelyet a XX. század előtt alapítottak, illetve a 12 legnagyobb intézmény a XIX. század előtt jött létre (Lepori, 2018).

A Fortune 500 vállalatokat érintő kutatásában, de Geus (1997) azt állapította meg, hogy azok a szervezetek, amelyek tovább fennmaradnak az átlagnál (40-50 év), azoknál az egyik legfontosabb megkülönböztető tulajdonság a tanulási képesség. Senge (2000) is megfogalmazza, hogy a tudásalapú gazdaság kihívásaihoz való alkalmazkodás keretében a felsőoktatási intézményeknek változniuk, alkalmazkodniuk kell a kihívásokhoz (ezeket a következő fejezetekben fejtem ki). Ezek a változások már érzékelhetők a harmadik generációs egyetemek megjelenésével, ahol előtérbe kerül a harmadik misszió, az interdiszciplináris működés, a globális orientáció és a professzionális vezetés (Wissema, 2009).

A felsőoktatási intézmények rendkívül időtállóak de vajon azért, mert erőteljesen ellenállnak a változásnak (N. Evans & Henrichsen, 2008; Halász, 2010b) vagy pedig azért, mert képesek alkalmazkodni és változni? Pinheiro és Young (2017) szerint a felsőoktatási intézmények alapvető sajátossága, hogy a történelmük során megtanultak a külső elvárásokra és körülményekre reagálni, vagyis reziliensek tudnak lenni egy gyorsan változó, komplex környezetben. Ennek keretében a felsőoktatási intézményeket emergens, önszerveződő és dinamikus komplex adaptív rendszerként írják le, ahol az aktorokat és ágenseket nem-lineáris kölcsönhatások jellemzik, illetve amely rendszereivel és alrendszereivel és más rendszerekkel közösen fejlődik.

A következő fejezetben részletesen bemutatom azokat a globális, nemzetközi és hazai tényezőket, rendszerkörnyezetet, amelyek hozzájárulnak a komplexitás

³ Érdekes megnézni a legrégebbi szervezeteket tartalmazó, gazdagon hivatkozott Wikipedia-szócikket (https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_oldest_companies), amely alapján látható, hogy változatos és többféle szervezet is található a világban, amely már nagyon régóta működik (jelentős részük Japánban).

növekedéséhez (Halász, 2006) és így előtérbe helyezik a felsőoktatási intézmény komplex adaptív rendszerként való értelmezését.

2.2.1.2 Globális trendek és nemzetközi kontextus

2.2.1.2.1 Főbb társadalmi-gazdasági változások és forgatókönyvek

A felsőoktatási rendszer fejlődése nem érthető meg a globális trendek áttekintése nélkül, vagyis jelen kutatás szempontjából, a magyar felsőoktatás rendszert egy nemzetközi (és elsősorban európai) társadalmi-gazdasági, illetve szakpolitikai térbe ágyazottan kell értelmezni (Halász, 2012).

A felsőoktatás komplex rendszerként való értelmezése alapján figyelembe kell venni azt a társadalmi-gazdasági kontextust, amelyben a felsőoktatási intézmények aktív szereplőként vannak jelen. A tágabb kontextus kapcsán érdemes kiemelni olyan általános trendeket, mint a demográfiai változások, a gazdaság átalakulása, globalizálódás, a nemzeti és nemzetközi kutatás-fejlesztési és innovációs politikák megerősödése, az egész életen át tartó tanulás paradigmájának elterjedése, az új közmenedzsment (*new public management*) eszméjének megjelenése, az info-kommunikációs technológiák fejlődése, a költségvetési nyomás, a tanulás-tudomány (*learning sciences*) újabb eredményei stb. (Halász, 2009). A felsőoktatást érintő, az intézményeket változásra, alkalmazkodásra kényszerítő legfőbb trendeket Halász (2009) foglalja össze az OECD felsőoktatási tematikus vizsgálatának 2008-ban megjelent jelentése alapján:

- felsőoktatás expanziója
- kínálat diverzifikálódása
- hallgatók társadalmi heterogenitásának növekedése
- finanszírozási változások
- minőség előtérbe kerülése
- irányítás átalakulása
- globális hálózatépítés, mobilitás és együttműködés

Sporn (2001) kiemeli a nemzeti gazdaságok átstrukturálódásából és az állami szerepvállalás változásából fakadó nyomást a finanszírozásra és az autonómiára. A demográfiai változások és az új technológiai megoldások megjelenése kapcsán a szerző hangsúlyozza az új és diverz célcsoportok megjelenését a felsőoktatásban, amelyre fel kell készülnie az intézményeknek. A globalizáció hatásának és a munkaerő-piac

igényeinek erősödése miatt pedig a felsőoktatási intézményeknek hangsúlyt kell fordítaniuk a képzési programok fejlesztésére, illetve a mobilitás kérdéskörére.

A különböző változások vertikális és horizontális differenciálódásra kényszerítik a felsőoktatási intézményeket, amelynek következtében egyre szorosabb kapcsolódás alakul ki belsőleg a professzionális menedzsment folyamatain keresztül, külsőleg pedig a szakpolitikai nyomás által (Pinheiro & Young, 2017). Felmerül a kérdés, hogy ezen változások fényében milyen jövő várhat a felsőoktatási intézményekre?

Több tanácsadó cég (pl. Ernst & Young, Deloitte, Arthur D. Little, BCG, KPMG, PwC) is elkészítette saját forgatókönyv-tervezését a felsőoktatási szektorra vonatkozóan a fenti trendek hangsúlyozásával, hiszen a terület egy több milliárd dolláros üzletnek számít (függetlenül attól, hogy üzleti szempontból tekintünk-e a felsőoktatásra). A trendek áttekintése, a lehetséges forgatókönyvek bemutatása mind foglalkoznak azokkal a globális trendekkel, amelyek jelenünkben a felsőoktatási intézmények számára meghatározóak.

Az Ernst & Young tanácsadó cég jelentése a jövő egyetemének átgondolása során figyelembe veszi a munka világának változásait, a szektorok közötti határok elmosódását, a fejlődő digitális trendeket, a növekvő nemzetközi versenyt és az élethosszig tartó tanulás előtérbe kerülését (EY, 2018). Az Arthur D. Little tanácsadó cég kilenc megatrendben foglalta össze a legfontosabb tényezőket, amelyek között megjelenik az előzőekben említett munka világa (a munkavégzéshez szükséges kompetenciák), az élethosszig tartó tanulás szemlélete, a verseny és a digitalizáció. Ezen felül a jelentés megemlíti a felsőoktatási intézmények kapacitásával összefüggésben lévő kihívásokat, a csökkenő állami forrásokat és a szelektív, de egyre intenzívebbé váló egyetemközi együttműködések (ADL, 2016).

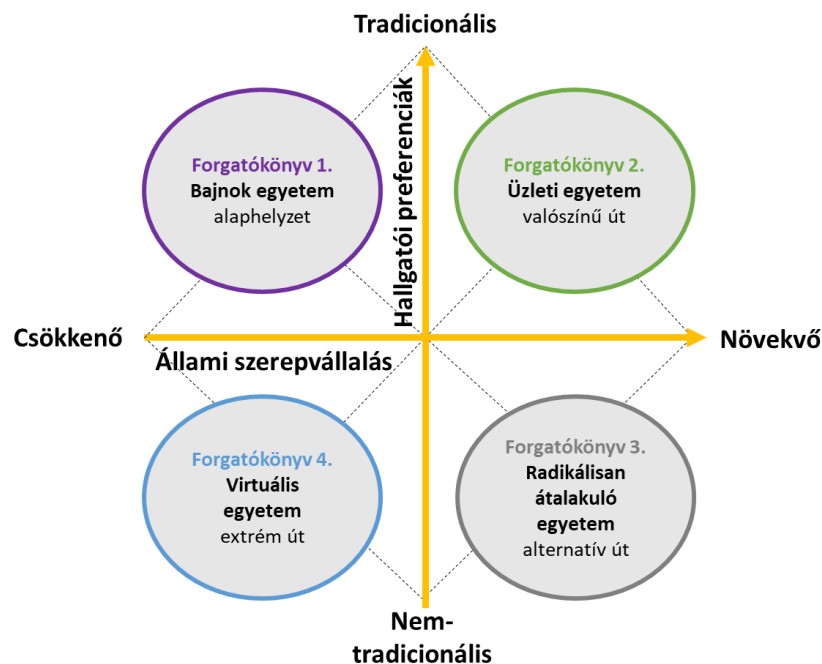
A felsőoktatás történetének áttekintése után érzékelhető, hogy a felsorolt globális trendek több területen (társadalmi-gazdasági elvárások, állami támogatás és kontroll, munkaerő-piaci változások, hallgatói létszám, összetétel és elvárások, oktatásmódszertani megoldások stb.) és a korábbiaknál talán kaotikusabb módon, szinte bomlasztó jelleggel hatnak a felsőoktatásra (gondolva itt például a tömeges nyílt online kurzusok (Massive Open Online Course - MOOC) megjelenésére és terjedésére).

A felsorolt változások gyökeresen érintik a tanulás-tanítás dimenzióját, hiszen a munka világa (ahol a végzetek később elhelyezkedhetnek) soha nem látott módon és

gyorsasággal változik. Külön elemzések szólnak a munka világának jövőjéről, amelyek jelentősen eltérő kompetencia-készletet és egyre nagyobb igényt vetítenek előre a magasan képzett munkaerő kapcsán, ami tovább növeli a nyomást a felsőoktatási intézmények esetében (mind a végzett hallgatók mennyiségben és minőségében, mind a képzés gyorsaságban). Berger és Frey (2016) az OECD keretében írt jelentésükben a munka világában zajló jelenlegi folyamatokat a digitalizáció növekedésével és az iparosodási folyamatok csökkenésével írják le. A digitális forradalom nem csak a munka világát, de a felsőoktatásban a tanulás-tanítás területét is erőteljesen érinti (MOOC, e-learning, blended learning, interaktív tábla, szimulációk stb.), de kihatással van például a kutatás-fejlesztés területére (mesterséges intelligencia, adatbányászat stb.) is. Végül pedig azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a munka világra vonatkozó változások a felsőoktatási intézményeket úgy is érintik, mint munkahelyek, tehát az adminisztráció és a vezetés területeinek átalakulása (pl. elektronikus tanulmányi rendszerek, vezetői információs rendszerek) is egy fontos példa lehet ebben az esetben.

A változásokhoz való alkalmazkodás keretében különböző forgatókönyvek, különböző felsőoktatási modelleket vázolnak fel. Az Ernst & Young (2018) jelentése a tanulói preferenciák és az állam szerepe mentén négy lehetőséget mutat be (4. ábra). Az alaphelyzet, ha a hallgatói elvárások megmaradnak a tradicionális kínálat keretében és az állam szerepe továbbra is meghatározó marad. Ebben az esetben (*Bajnok egyetem/Champion University*) az állam a felsőoktatást stratégiai tényezőnek tekinti a gazdaság szempontjából, a hallgatók tradicionális képzésben vesznek részt, az intézmények továbbfejlesztik folyamataikat. A második verzió esetében a hallgatók igényei továbbra is a tradicionális szolgáltatásokra irányulnak, de az állam szerepe csökken. Erre a forgatókönyvre dolgozták ki az Üzleti Egyetem (*Commercial University*) modelljét, ami függetlenebbé teszi az intézményeket az állami finanszírozástól és arra készíti a felsőoktatási intézményeket, hogy szorosabban együttműködjenek az ipari szereplőkkel az oktatás és a kutatás területén is. A harmadik modell esetében a hallgatók már nem-tradicionális szolgáltatásokban gondolkoznak és az állami szerepvállalás továbbra is csökken. Ebben az esetben (*Radikálisan átalakuló egyetem/Disruptor University*) az állami kontroll hiánya növeli a versenyhelyzetet az intézmények között, a képzési programok pedig egyre inkább a szükségletek minél gyorsabb kiszolgálására fókuszálnak (*on-demand*). Végül a negyedik modell (*Virtuális egyetem/Virtual University*) az állami szerepvállalás megmaradása mellett a nem tradicionális oktatási

megoldásokat helyezi előtérbe. Ez a modell elsősorban a rugalmas, online képzésekre helyezi a hangsúlyt, a felsőoktatási intézmények pedig hálózatokba tömörülnek.



4. ábra: Az Ernst & Young által felvázolt lehetséges forgatókönyvek a felsőoktatás jövőjére vonatkozóan (EY, 2018, p. 12 alapján saját fordítás)

A Deloitte (2018) öt lehetséges modellt határoz meg: megosztásra épülő egyetem (*Sharing University*), vállalkozó egyetem (*Entrepreneurial University*), kísérletező egyetem (*Experiential University*), feliratkozásra épülő egyetem (*Subscription University*), partnerségre épülő egyetem (*Partnership University*). Érdeemes még megemlíteni az OECD projektjét a területre vonatkozóan. A kezdeti szakaszban még hat, később pedig négy forgatókönyvet fogalmaztak meg, amely a nemzetközi / nemzeti, illetve az adminisztráció / piac fókuszának tengelyei mentén osztják fel a lehetőségeket. Ezek alapján beszélhetünk a nyílt hálózati együttműködés (adminisztráció – nemzetközi), a felsőoktatási vállalat (piac – nemzetközi), az új állami felelősségvállalás (piac – nemzeti) és a helyi közösségeket kiszolgáló (adminisztráció – nemzeti) modellekről (OECD, 2008).

A fenti trendek és lehetséges jövőképek alapján látható, hogy karakteresen az állami szerepvállalás (és ehhez kapcsolódóan a finanszírozás) kérdésköre, a nemzetköziesedés, digitalizáció, illetve a munka világának változásai és elvárásai azok, amelyek leginkább változásra vagy alkalmazkodásra készítetik a felsőoktatási

intézményeket, amelyek értelemszerűen nem csak a struktúrájukat, működésüket, hanem a szolgáltatásaikat is erőteljesen befolyásolják.

A társadalmi-gazdasági változások rövid áttekintése után a szakpolitikai környezet kapcsán is bemutatom azokat a tényezőket, amelyek a disszertáció témája szempontjából befolyásolják vagy érintik a magyar felsőoktatási rendszert.

2.2.1.2.2 A felsőoktatás szakpolitikai kontextusa

A magyar felsőoktatás értelemszerűen az európai térben végbemenő változások függvényében értelmezhető. Természetesen nem beszélhetünk uniós felsőoktatás politikáról, hiszen ez nemzeti hatáskörbe tartozik, azonban korábban is jelen voltak kezdeményezések, ajánlások, amelyekből kiolvasható egy közös felsőoktatás-politika irányvonala, illetve más területeken, áttételesen is megjelenhet (pl. foglalkoztatás). Ezek a hatások felerősödtek a lisszaboni folyamat keretében, amikor a nyitott koordinációs módszer (*open method of coordination*) alkalmazását az oktatás területére vonatkozóan is elfogadták (Halász, 2007, 2012). Ez engedett teret az Európai Bizottság 2003-as vitaanyagának, amely az európai egyetemek szerepével foglalkozott a tudásalapú társadalom vonatkozásában, vagyis azt a kérdést járta körül, hogy az egyetemek mennyire felkészültek a tudásgazdaság által támasztott követelmények kielégítésére (Európai Bizottság, 2003). Ezt a szellemiséget viszi tovább az Európai Unió megújított felsőoktatási programja, amely szintén felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalmi-gazdasági kihívásokra való eredményes reagálás feltétele az „oktatás, kutatás és innováció területén hatékony, a társadalommal élő kapcsolatban álló felsőoktatási intézmények” működése (Európai Bizottság, 2017, p. 2). A dokumentum cselekvési prioritásként határozza meg a felsőoktatási rendszerek és intézmények számára a képességkereslet és –kínálat összehangolásában való közreműködést, a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés és befogadó szemlélet erősítését, a regionális fejlődéshez és az innovációhoz való hozzájárulás növelését, valamint a hatékony működtetést (a finanszírozási, ösztönzési és jutalmazási struktúrák fókuszában) (Európai Bizottság, 2017).

Az Európai Unió tágabb foglalkoztatás-politikai és (felső)oktatás-politikai megközelítésén túl, a felsőoktatás szempontjából meghatározó folyamatok még az Európai Felsőoktatási Térség (*EFT, European Higher Education Area – EHEA*) fejlődése, illetve a Bologna-folyamat és az ehhez kapcsolódó változások, amelyek az előbb említett folyamatokkal párhuzamosan, egymást erősítő módon vannak jelen. Ennek

a fejlődéstörténetnek a legfontosabb állomásait foglalja össze a Bologna implementációs jelentés legújabb változata, amely az 1998-as sorbonne-i és az 1999-es bolognai nyilatkozat által meghatározott főbb pontokat, azok fejlődését és alakulását veszi figyelembe. A jelentésből készített összegzés a kettő, majd három évente megrendezésre kerülő miniszteri konferenciákon kiadott kommunikék legfontosabb elemeit foglalják össze⁴ (5. ábra).

⁴ Az idézett anyag a 2015-ös yereváni kommunikéig bezárólag tartalmazta az információkat, a 2018-as párizsi kommuniké főbb megállapításaival én egészítettem ki a gyűjtést.

Hallgatói és oktatói mobilitás	Kutatói és adminisztratív munkatársi mobilitás	A mobilitás szociális dimenziója	Hitelek és ösztöndíjak átvitele	Fókusz a vízum és a munk engedélyek kérdésére	Fókusz a nyugdíj-rendszerre és elismerésre	20% hallgatói mobilitás célkitűzés 2020-ra	Lehetőségek a végzettségek automatikus elismerésére	Kulcs-vállalások implementálása	Diszciplínakon és határokon átvelő együttműködések erősítése
Közös, kétszintű képzési rendszer	Könnyen érthető és összevethető diplomák	Fair elismerés Közös képzési programok	Doktori képzés, mint harmadik szint beépítése	NKKR bevezetése	NKKR-ek kidolgozása 2010-ig	NKKR-ek kidolgozása 2012-ig	Útmutató NKKR-rel nem rendelkező országoknak	Kulcs-vállalások implementálása	Rövid ciklusú képzések beépítése az NKKR-ekbe
		Szociális dimenzió	Egyenlő hozzáférés	A szociális dimenzió megerősítése	Elköteleződés a nemzeti akciótervek iránt	Nemzeti céltételek a szociális dimenzió kapcsán 2020-ig	Hozzáférhetőség és sikeres végzés arányainak növelése	Szociális inklúzió	Szociális felelősségvállalás a társadalmi kihívásokra
		Élethosszig tartó tanulás	LLL szakpolitikák összehangolása, előzetes tudás elismerése (RPL)	Rugalmas tanulási utak	Partnerségek a foglalkoztat-hatóság növelése érdekében	LLL állami felelősség, foglalkoztat-hatóság fókuszban	Foglalkoztathatóság növelése, LLL és vállalkozói kompetenciák	Foglalkoztat-hatóság	Foglalkoztathatóság, aktív állampolgárság
Kreditrendszer	A kreditek rendszere (ECTS)	ECTS és diploma-kiegészítő	ECTS a kreditek gyűjtéséhez		Koherens eszközök és elismerési módszerek	Bologna eszközök bevezetése	Bologna eszközök tanulási eredményekre építése	ECTS Felhasználói kézikönyv	Elköteleződés megerősítése az ECTS Felhasználói kézikönyv mellett
	Európai együttműködés a minőségbiztosítás (QA) érdekében	Együttműködés a QA és az RPL szakemberek között	QA intézményi, nemzeti és Európai szinten	ESG elfogadása, bevezetése	Európai Minőségbiztosítási Regiszter (EQAR)	Minőség az EFT átvéelő fókuszában	EQAR regisztrált szervezetek működhetnek az EFT-ben	ESG felülvizsgálata, közös képzések QA megközelítése	ESG bevezetés támogatása, korlátok leépítése
Tudás Európája	Európai dimenzió a felsőoktatásban	EFT vonzereje	Kapcsolat a felsőoktatás és kutatási területek között	Nemzetközi együttműködés a fenntarthatóság jegyében	Stratégia a Bologna globális dimenziójának erősítésére	Globális szakpolitikai diskurzus erősítése	2007-es globális dimenzió stratégia megvalósításának értékelése		Közös tanulás és projektek erősítése a globális térben
								Tanulás és tanítás: relevancia és minőség	Innovatív tanulás-tanítási módszerek, digitalizáció
1998 Sorbonne nyilatkozat	1999 Bologna nyilatkozat	2001 Prágai kommuniké	2003 Berlii kommuniké	2005 Bergeni kommuniké	2007 Londoni kommuniké	2009 Leuveni kommuniké	2012 Bukaresti kommuniké	2015 Yereváni kommuniké	2018 Párizsi kommuniké

5. ábra: A Bologna-folyamat főbb állomásai és tematikus célerületeinek alakulása (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, p. 18 alapján saját fordítás és kiegészítés)

A fenti ábra vizuális áttekintést ad a legfontosabb trendekről, amelyek direkt vagy indirekt módon, de befolyásolják a különböző nemzeti felsőoktatási rendszerek fejlődését. A Tudás Európájának gondolata nem csak az európai dimenziót emeli be a felsőoktatási diskurzusba, de a nemzetközi együttműködések, a fenntarthatóság és a globális dimenzió gondolatát is, mindezzel pedig szoros összefüggésben, 2001-től megjelenik az élethosszig tartó tanulás paradigmája is. Az élethosszig tartó tanulás gondolatából logikusan következik a rugalmas tanulási utak alkalmazása, az előzetes tudás elismerésének szükségessége, amelyek szorosan kapcsolódnak a képzési szerkezet reformjához (kétciklusú, majd háromciklusú képzés), illetve a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek (NKKR) életre hívásához, amely a végzettségek összehasonlíthatóságának, átjárhatóságának igényéből született meg. Ennek működtetéséhez hozzátartozik a tanulási eredményekben való gondolkodás, illetve az átláthatóságot támogató kreditrendszer (*European Credit Transfer System – ECTS*) bevezetése is. Az élethosszig tartó tanulás diskurzusa beemeli a szociális dimenziót is, az esélyegyenlőség, méltányosság kérdéskörét tekintve, hiszen ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan megfigyelhető a tömegesedés jelensége is, ami egyre inkább előtérbe helyezi ezt a kérdést. Napjainkban pedig az aktuális társadalmi-gazdasági kihívásokra reagálva a menekültek kérdésköre is napirendre került. Az élethosszig tartó tanulás diskurzusa a foglalkoztathatóságra való fókuszálást is megteremtette, amely összhangban van azokkal az előrejelzésekkel, jövőképekkel, amelyek ennek a dimenzióknak a fontosságát hangsúlyozzák. Természetesen nem hagyható ki a Bologna-folyamat egyik kulcseleme, a mobilitási komponens, amely gyakorlatilag a korábban említett együttműködések, változások hajtóerejeként támogatja az európai dimenzió tudatosítását, a tudás- és tapasztalatcserét egyéni, szervezeti és nemzeti szinten is. Az áttekintésben megjelenik a minőség kérdésköre is, amelyre részletesebben a 2.2.3-as fejezetben térünk ki.

A fentiekben bemutatott szakpolitikai kontextus egyértelműen befolyásolja a felsőoktatási intézmények viselkedését, hatással bír a szervezeti struktúrára és a működésre, illetve a felsőoktatási dolgozók mindennapi munkavégzésére. A bemutatott tényezők tudják az új institucionalista elmélet keretében bemutatott izomorfizmusok folyamatainak keresztül befolyásolni az intézmények működését. A következő fejezetben továbbra is a kontextus és a környezet hatásrendszerére fókuszálva, kifejezetten a hazai rendszerkörnyezet tekintem át.

2.2.1.3 Aktuális változások és hazai kontextus

A magyar felsőoktatási rendszerben is éreztetik hatásukat az előző fejezetben tárgyalt társadalmi-gazdasági változások, trendek, illetve szakpolitikai folyamatok. Ezen felül a továbbiakban azokat a sajátos tényezőket tekintem át, amelyek a magyar rendszer utóbbi éveiben meghatározó tendenciának mondhatók.

2.2.1.3.1 Az ágazatirányítás és az egyetemi kormányzás sajátosságai

Elsőként az ágazatirányítás sajátosságaira, annak változására térek ki. Az elmúlt időszakban tapasztalható változásokkal kapcsolatosan Rónay és Kováts (2018) azt a - disszertáció témája szempontjából is releváns - kérdést fogalmazzák meg, hogy mennyire képes a magyar felsőoktatási rendszer a kihívásokból fakadó komplexitás kezelésére. A szerzők 2008 és 2017 között tekintették át a főbb folyamatokat, amelynek kapcsán megállapítják, hogy a kormányzat közvetlen befolyása és beleszólási lehetősége növekedett, egyrészt a rendeleti szabályozás nagyságrendjének növekedésével, másrészt a kancellári és konzisztórium rendszer bevezetésével.

Az állami fenntartású intézmények esetében 2014-ben került bevezetésre a kancellári rendszer, illetve 2015-ben hívták életre a konzisztóriumokat is. A kancellári rendszer bevezetésével a felsőoktatási intézmények duális irányítási struktúrába kerültek, amelynek egyik oldalát a rektor (tudományos és oktatási tevékenység, szenátus választja), a másik oldalát pedig a kancellár (szervezeti és gazdálkodási feladatok, kormányzat által kijelölt) alkotja. A konzisztórium pedig egy olyan testület, amelynek három tagját a területért felelős miniszter delegálja, további tagjai pedig a rektor és a kancellár. A testületnek stratégiai kérdésekben egyetértési joga van (Veres & Golovics, 2016). Rónay (2018a) figyelmeztet arra, hogy ezen rendszerek bevezetése egy részben jól feltett kérdésre adott téves válaszként értelmezhető. Az alapvető megközelítés szerint ugyanis a felsőoktatási intézmények felelőtlenül és hatékonytalanul működnek, nincs meg a megfelelő gazdasági kompetencia, illetve az ezt képviselő vezető nem tud megfelelő ellensúlyt képezni, mert alárendeltje a rektornak. Ennek, illetve az állam saját tulajdonosi szerepének átgondolása nyomán került bevezetésre a rendszer (Hegedűs & Polónyi, 2015; Rónay, 2018a; Veres & Golovics, 2016). Rónay (2018a) ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a rektor és a kancellár közötti felelősségelhatárolás eleve problémás, hiszen egy alapvetően szorosan összefüggő területet próbál mesterségesen szétválasztani: alaptevékenységnek megfelelő működés (rektor) és működtetés (kancellár). Továbbá, mivel a kancellár megválasztása a nyilvánosság kizárásával valósul meg, ez csorbítja az

intézményi autonómiát. A kancellár és a konzisztórium intézményrendszerén keresztül a kormány közvetlen beavatkozási lehetőséget nyert olyan területekre is, amelyek az Alaptörvényben vannak rögzítve (oktatás, tudományos élet szabadsága), hiszen ezen tevékenységeknek is van költségvetési vonzata, kihatása, amely felett a kancellár diszponál.

Nem sokkal (kb. fél évvel) a rendszer bevezetése után született egy felmérés a kancellárok fogadtatásáról. Ennek tapasztalatai fenntartásokkal kezelendők, hiszen egy formálódó rendszerről volt szó akkor. A felmérésből látható, hogy a kancellároknak alapvetően több, ellentmondó szerepnek kell megfelelnie (elsősorban az intézményi és a fenntartói érdekek között kell egyensúlyoznia), illetve a megítélésében fontos a kancellár személye (a megkérdezett felsőoktatási vezetők alapvetően jobban elfogadták/támogatták a kancellár személyét, mint magát a szerepet, illetve jobban elfogadták, ha belső emberről volt szó). Ez felhívja a figyelmet annak a fontosságára, hogy a kormányzat bevonja az intézményeket a kancellárról való döntés folyamatába, hiszen ezzel növelheti az elfogadottságukat (Kováts, 2016).

Természetesen a kancellári és rektori vezetői szerepek hatással vannak a szervezeti felépítésre is. Az elkülönülő szerepek és felelősségi körök leképeződnek a felsőoktatási intézmények központi szintjének szervezeti struktúrájában is. Például az Eötvös Loránd Tudományegyetem organogramjában megkülönböztethetünk jól elkülönített rektori hatáskör gyakorlását segítő szervezeti egységeket (Rektori Kabinet, Rektori Koordinációs Központ), ahova olyan tartalmi területek tartoznak, mint a stratégiai információkezelés, nemzetközi ügyek, tudománypolitika stb. Illetve elkülönül a kancellári szervezet (Kancellária, kari szintű működést támogató egységek), ahol olyan területek jelennek meg, mint a műszaki és informatikai, jogi, HR, gazdasági és pályázati ügyek, valamint a kari szintű tanulmányi és gazdasági ügyintézés. Az elkülönülő szerepek közös metszetét jelzik az úgynevezett közös rektori-kancellári irányítású egységek, ahova a kommunikáció és marketing, minőségügy és az oktatási igazgatóság szervezeti egységei tartoznak⁵.

2.2.1.3.2 A magyar felsőoktatás autonómiájának alakulása

A bemutatott változások jelentős hatással vannak a magyar felsőoktatási rendszerre, méghozzá az autonómia kérdéskörét tekintve, ami kiemelt szerepet tölt be a felsőoktatási

⁵ Forrás: <https://www.elte.hu/organogram>

intézmények esetében. Az Európai Egyetemek Szövetsége (*European University Association – EUA*) részletes módszertan alapján immáron második alkalommal készítette el összehasonlító elemzését az európai felsőoktatási rendszerek autonómiájáról. A jelentés több területre bontja az autonómia fogalmát. Külön foglalkozik a **szervezeti autonómiával** (pl. első számú vezető kiválasztásának folyamata, kritériumai, leváltásának feltételei és kinevezésének időtartama, illetve külső szereplők és külsőleg választott szereplők súlya, struktúrára vonatkozó döntési hatáskör stb.), **pénzügyi autonómiával** (pl. állami támogatás, maradvány-kezelés, kölcsönzési lehetőségek, épületek birtoklása és velük való gazdálkodás, tandíjak kérdésköre stb.), **személyzeti autonómiával** (pl. kiválasztási folyamat meghatározása, bérek és juttatások meghatározása, elbocsátás feltételeinek meghatározása, előléptetések kezelése stb.) és **akadémiai autonómiával** (hallgatói létszámokban való döntés, hallgatók kiválasztása, képzési programok bevezetése és megszüntetése, oktatás nyelvének kiválasztása, minőségbiztosítási szolgáltatók és folyamatok kiválasztása, képzési programok tartalmának megtervezése stb.) (Pruvot & Estermann, 2017).

Az országjelentéseket tartalmazó anyag Magyarországot minden kategóriában a közepesen-alacsony (*medium low*) területre sorol, kivéve a pénzügyi autonómiát, ahol a legalacsonyabb kategóriát nevezik meg a szerzők. Ezek az eredmények a legtöbb esetben a 2010-es felméréshez képest visszaesést jelentenek. A szervezeti autonómia tekintetében kis mértékben csökkent a százalékos érték, de a besorolást tekintve Magyarország maradt a közepesen-alacsony kategóriában. A területet érintő változások kapcsán a dokumentum a rektor kiválasztási kritériumainak részletesebb törvényi szabályozását említi. A pénzügyi autonómia területén figyelhető meg drasztikus visszaesés, ahol közepesen-magas kategóriából a legalacsonyabb kategóriába sorolta Magyarországot a jelentés, elsősorban a kancellári rendszer miatt, illetve az önköltséges hallgatók által fizetendő összeg meghatározását érintő felső korlát miatt. A személyzeti autonómia tekintetében is a közepesen-magas kategóriából a közepesen-alacsony kategóriába esett vissza Magyarország, szintén a kancellári jogosítványok miatt. Végül az akadémiai autonómia területe, bár százalékosan növekedett, továbbra is a közepesen alacsony kategóriában található. Itt pozitív változásként jelenik, hogy a felsőoktatási intézmények bármilyen

ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) tagszervezethez fordulhatnak akkreditációs folyamat keretében⁶ (EUA, 2017).

A fenti besorolás olyan országokkal helyezi Magyarországot egy kategóriába a szervezeti autonómia kapcsán, mint például Franciaország, Lettország, Spanyolország, Svájc, Szerbia és Szlovákia. A pénzügyi autonómia területén Magyarország a legalsó kategóriába került, ahol még Németország Hessen tartománya található. A legtöbb európai országban a pénzügyi autonómia mértéke stabil maradt vagy éppen növekedett (pl. Finnország, Litvánia, Lettország) és csak néhány ország esetében csökkent a korábbi évekhez képest Magyarországon kívül (pl. Észtország). A személyzeti ügyek esetében a magyar felsőoktatási intézmények autonómia szintje hasonló kategóriában található, mint a szerb, spanyol, olasz, francia vagy a szlovén rendszerek. Az akadémiai autonómia területét tekintve Magyarország például a spanyol, olasz, szlovák, horvát, holland, lett és szerb felsőoktatási rendszerekkel került egy kategóriába (Pruvot & Estermann, 2017). Az országok vizuális összehasonlítását a 5. ábra mutatja.

⁶ Lásd a MAB Testületének 2018/1/VIII. sz. határozatának 1. § 2. pontját: http://www.mab.hu/web/doc/szabalyok/180112_NemMABakkrelismeresrendje_H.pdf



5. ábra: Az európai felsőoktatási rendszerek autonómia mutatói⁷.

Az autonómia kérdésköre kezdetektől fogva az egyetemek működésének egyik lényegi sarokpontja (Bär, 2005; Ferencz, 2001; Rüegg, 1992), éppen ezért tekinthető veszélyesnek az a folyamat, amely a magyar felsőoktatási rendszerben megfigyelhető, vagyis ami a gazdaságossági, finanszírozási kérdések mentén befolyásolja az oktatás és kutatás területét is (Rónay, 2018b).

2.2.1.3.3 A magyar felsőoktatás számokban

A magyar felsőoktatási rendszer részletes leíró jellemzőire a populáció bemutatása során fogok kitérni (3.2-es fejezet), de a magyar kontextus megértése szempontjából fontos áttekinteni ezekben az alapvető mutatókban a legfontosabb tendenciákat. A legfrissebb (2017/2018-as tanév) adatok⁸ alapján a magyar felsőoktatás volumenét tekintve egy 64 intézményből, 187 karból (a karokra nem tagozódó intézményeket egy karnak számítva) álló rendszerről van szó, ahol 247 008 hallgató tanul (187 084 fő nappali képzésben,

⁷ A kép forrása az EUA „University Autonomy in Europe” honlapja: <https://www.university-autonomy.eu/>. Az ábrán narancssárga szín jelöli a szervezeti, piros a pénzügyi, lila a személyzeti és kék az akadémiai autonómia indikátorainak mértékét.

⁸ Az adatok forrása az Oktatási Hivatal által közzétett felsőoktatási statisztikai adatok: https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_sta_tisztikak

1 819 fő esti képzésben, 54 658 fő levelező képzésben, 3 447 fő pedig távoktatásban). A hallgatói létszámra 23 110 oktató jut összesen. A tendenciák tekintetében megállapítható, hogy a hallgatói létszám 2013-ra drasztikusan csökkent (nagyobb mértékben, mint amit a demográfiai adatok és az érettségizettek számának csökkenése indokolna), amely nagy mértékben köszönhető azoknak a változásoknak, amelyek keretében a kormányzat bejelentette az állami finanszírozású helyek csökkentését, újraelosztását és a hallgatói szerződés bevezetését. Hasonló tendencia figyelhető meg a 2006/2007-es tanévben is, amikor az akkori kormányzat tandíj-jellegű rendszert kívánt bevezetni. 2007-re 58 ezerrel csökkent a jelentkezők száma (35%-os csökkenés), 2013-ra pedig 52 ezer fővel jelentkezett kevesebb tanuló a felsőoktatásba (32,5%-os csökkenés). A felsőoktatásban is érződik a Budapest-központúság, hiszen 2017-ben a jelentkezők 51%-át vették fel budapesti intézménybe, ráadásul a hallgatói létszám csökkenésének egyértelműen a vidéki felsőoktatási intézmények a fő vesztesei. Az a tendencia is jól látszik, hogy az egyházi fenntartású intézményekben egyre nagyobb arányban vannak jelen az államilag finanszírozott hallgatók. A hallgatólétszám csökkenése mellett az intézményhálózat továbbra is elaprózottságot mutat, hiszen az elmúlt időszakban alig változott az intézmények száma (2009-től 2017-ig négyel csökkent), bár a karok száma növekedett. Ezzel szemben viszont több intézményi integráció és dezintegráció lejajlott, amely jelentősen átalakította a felsőoktatási piacot (Polónyi, 2018).

A magyar felsőoktatási rendszer megértéséhez az intézményrendszer sajátosságait és változásait is át kell tekinteni. Az intézményi integrációk és dezintegrációk nem csak a hazai kontextusban jelentenek kiemelt témát. Kováts és Rónay (2018) is utalnak rá, hogy jelentős rendszerszintű integrációs folyamatok zajlottak az utóbbi években például a skandináv országokban. Az intézményi átalakulások mögött a szerzők a kapacitásnövelés, a működés és az erőforrások racionalizálásának, illetve a versenyképesség javításának céljait jelölik meg. Magyarországon a 2000-es években zajlottak jelentős integrációk a szovjet mintából fakadó szétagoltság és túlzott specializálódás megszüntetése érdekében. Ezután, 2012-ig inkább az intézményi szándékok játszották a főszerepet az integrációs folyamatokban, az állam indirekt módon gyakorolt hatást a szerkezeti átalakulásokra. 2012 után viszont az állam ismét aktív, kezdeményező szereplő lett és 2018-ig több, nagyobb átalakulás zajlott a magyar felsőoktatási intézményszerkezetben, amelynek eredményeként több új intézmény is létrejött (pl. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Testnevelési Egyetem,

Állatorvostudományi Egyetem). A változások között vannak olyan esetek, ahol egy vagy több kar kivált egy intézményből és önálló lett (pl. Testnevelési Kar a Semmelweis Egyetemből kiválva lett Testnevelési Egyetem), vagy másik intézményhez csatlakozott (pl. a Budapesti Corvinus Egyetem három kara beolvadt a Szent István Egyetembe). Illetve olyan megoldás is megfigyelhető, hogy több intézmény egy új intézménnyé olvadt össze (pl. a Kecskeméti és Szolnoki Főiskola összeolvadásából létrejött Pallasz Athéné Egyetem, később Neumann János Egyetem). Az intézményi átalakulások egyik fő célja a profiltisztítás, a lokális versengés csökkentése, a regionális együttműködés növelése volt (Kováts & Rónay, 2018). Ezek az intézményi változások erőteljesen befolyásolhatják a szervezeti tagok egész intézményre vonatkozó észlelését, megítélését. Mivel a disszertáció keretében elsősorban szervezeti perspektívából vizsgálom az intézményeket, ezért ez egy olyan lehetséges torzító tényező, amivel mindenképpen számolni kell az eredmények értelmezése során.

A magyar felsőoktatási rendszerkörnyezet kapcsán megállapítható, hogy a bemutatott makro szintű folyamatok és változások nagy mértékben érinthetik azokat a mikro, intézményi szintű folyamatokat, amelyeket a disszertációban vizsgálni szeretnék. Egyrészt a csökkenő hallgatói létszám, az átalakuló intézményszerkezet, a felsőoktatás kormányzásának átalakulása olyan nyomást helyez a felsőoktatási rendszerre, amelyre reagálnia kell, viszont a változásokra való válaszkészséget csökkentő módon, több területen is erodálódott a felsőoktatás autonómiája, ami megnehezíti ezt az alkalmazkodási folyamatot.

A következő fejezetben a külső tényezők áttekintése után azokat a belső, a szervezeti viselkedés szempontjából a mindennapi működést meghatározó tényezőket tekintem át, amelyet Gephart és Marsick (2016) tranzakciós tényezőknek neveznek.

2.2.2 Tranzakciós tényezők

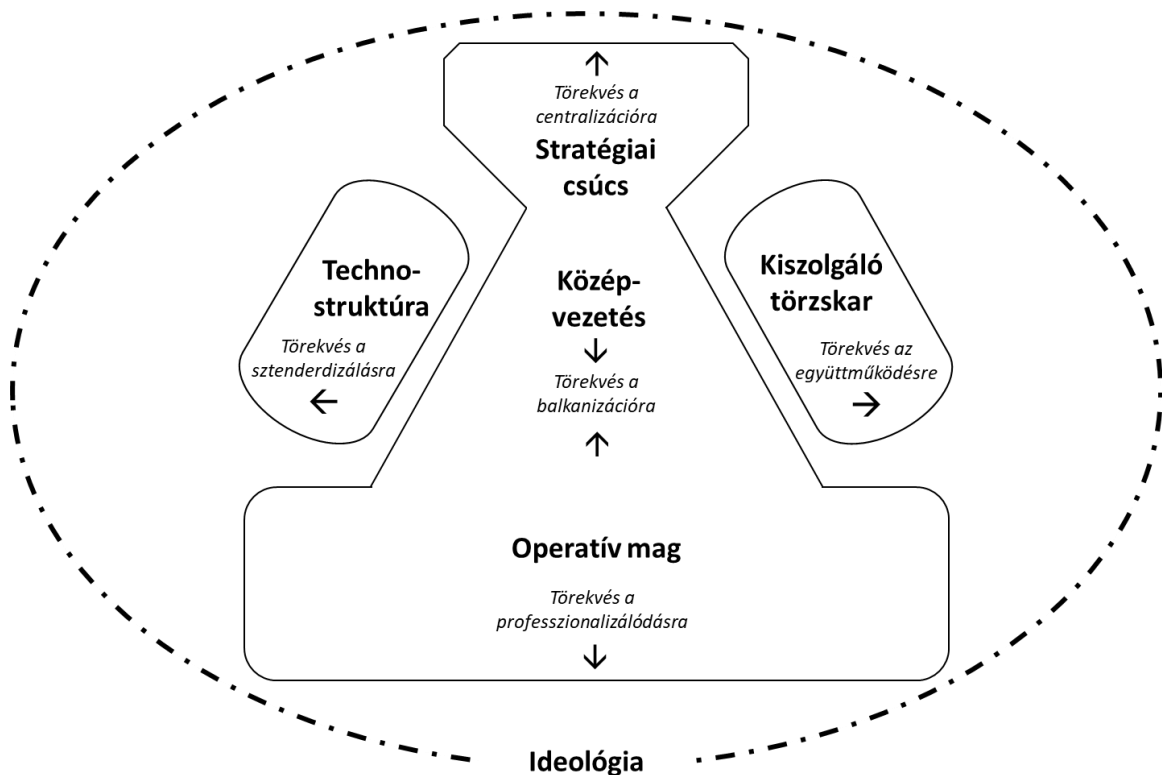
2.2.2.1 A szervezeti struktúra sajátosságai

A szervezeti struktúra alatt a szervezetek formális felépítését értem, amely utalhat a szervezeti formára, illetve szervezeti modellekre is, amely elsődleges (munkamegosztás, hatáskörmegosztás és koordináció) és másodlagos (konfiguráció) strukturális jellemzők mentén írható le. A **munkamegosztás** (mennyiségi vagy minőségi; funkcionális, tárgyi vagy regionális; elsődleges, másodlagos stb.; egydimenziós, kétdimenziós stb.) a szervezeti tagolás alapja, feladatok felbontását és szervezeti egységekhez való telepítését

jelenti. A **hatáskörmegosztás** a munkamegosztásból származó feladatokhoz kötődő vezetői kompetenciák kialakítása (pl. döntési és utasítási hatáskör). Ennek keretében megkülönböztethető egyvonalas vagy többvonalas, illetve centralizált vagy decentralizált hatásköri rendszer. A **koordináció** a munka- és hatáskörmegosztásból fakadó különbségek összehangolására irányul. Beszélhetünk strukturális (a szervezet alapstruktúrájába beépülő, azt nem, vagy csak ideiglenesen módosító megoldások), technokratikus (formalizált útmutatók, szabályok, eljárások, programok stb.) és személyorientált (szervezettel való azonosulás támogatása, szervezeti értékrend és kultúra tudatosítása, konfliktuskezelés stb.) koordinációs eszközökről, valamint vertikális (alá-fölé rendeltségi viszonyok között, pl. utasítás, jelentés) és horizontális (azonos hierarchiaszinten lévő szervezeti egységek, egyének közötti kommunikáció) koordinációról. A munka- és hatáskörmegosztás, valamint a koordináció kialakítja a másodlagos strukturális jellemzőt, a **konfigurációt**, amely értelmezhető a szervezet mélységi (hierarchikus szintek száma) és szélességi (egy vezető alá tartozó alárendeltek száma) tagoltsága alapján. Mindezek felül a szervezeti struktúrát még jellemezhetjük a **sztenderdizáltság** (feladatok ismétlődésének gyakorisága), a **szabályozottság** (feladatvégzés módjának meghatározása) és a **formalizáltság** (szabályok közlésének módja) mentén (Antal & Dobák, 2016).

Ezekre a fogalmakra támaszkodik Mintzberg szervezetteipológiája is, amely öt alapvető építőelemből építi fel a különböző szervezeti modelleket. Az egyes modellek különböző építőelemek hangsúlyozásával jönnek létre, az általános modellt, illetve az egyes építőelemek alapvető törekvéseit a 6. ábra mutatja. Az **operatív magba** (*operating core*) tartoznak azok a munkavállalók, akik a szervezet alaptevékenységét direkt módon ellátják, vagyis a bemeneti erőforrások biztosításával a feladatuk a kimeneti tényezők előállítására (pl. hallgatók oktatása) (Mintzberg, 1983, p. 12). Minden szervezetnek szüksége van valamilyen adminisztratív egységre, ezek a stratégiai csúcs, középvezetés és techno-struktúra. A **stratégiai csúcs** (*strategic apex*) feladata, hogy biztosítsa, hogy a szervezet hatékony módon valósítsa meg a céljait, illetve kiszolgálja azon érintettek igényeit, akik hatalommal rendelkeznek a szervezet felett (pl. tulajdonos, fenntartó) (Mintzberg, 1983, p. 13). A **középvezetés** (*middle line*) láncolata kapcsolja össze formálisan az operatív magot és a stratégiai csúcsot (Mintzberg, 1983, p. 14). A **technostruktúrában** (*technostructure*) dolgozó munkavállalók mások munkájára hatnak, a munkafolyamat, output vagy a képességek sztenderdizálására törekednek

(Mintzberg, 1983, p. 15). Végül a **kiszolgáló törzskart** (*support staff*) kell megemlíteni, akik a szervezet alaptevékenységének ellátásához biztosítanak indirekt támogatást (pl. biztonsági szolgálat, takarító személyzet, büfé, könyvtár) (Mintzberg, 1983, p. 16). Mintzberg (1983, p. 294) kitér egy hatodik építőelemre is, az **ideológiára**, amit úgy értelmez, mint a szervezet saját magára vonatkozó hiedelmeinek összessége. Ez értelmezhető a szervezeti kultúra részeként is (lásd 2.2.2.2-es fejezet).



6. ábra: A mintzbergi szervezettípológia általános modellje és az egyes építőkövek törekvései (Mintzberg, 1983, p. 11., 154.)

A bemutatott építőelemek eltérő hangsúlyozásával öt alapvető (és két további) szervezeti modell alkotható meg. Mindegyik modell más alapvető koordinációs mechanizmusra épül, különböző építőelemek hangsúlyosak a működésükben, és különböző decentralizációs megoldásokat alkalmaznak. Minden építőelem valamilyen hatást fejt ki a szervezetben, amire az adott egység törekszik. Például a stratégiai csúcs centralizálni próbálja a szervezetet, hogy megtartsa vagy visszaállítsa a közvetlen felügyeletét a szervezet egészére. Ha a környezet megfelelő és a szervezet enged ennek a törekvésnek, akkor alakul ki az **egyszerű szervezeti** forma. A technostruktúra arra törekszik, hogy minél jobban sztenderdizálja a szervezet működését, amely a **gépi bürokrácia** kialakulásának kedvez. Az operatív maghoz tartozó munkavállalók a

professzionizálódásra törekednek, megpróbálják csökkenteni az adminisztrátorok és a vezetők hatását a saját munkájukra, ezáltal megteremtve a **szakértői bürokrácia** modelljét. A középvezetés elsősorban autonómiára törekszik, amit úgy ér el, hogy megpróbál hatalmat szerezni mind a stratégiai csúcstól, mind az operatív magtól. Ennek köszönhetően alakul ki a **divizionális szervezet**. Ha pedig a kiszolgáló törzskar együttműködésre irányuló törekvései kerülnek előtérbe, akkor az az **adhokrácia** szervezeti forma kialakulásának kedvez. Az alapvető szervezeti tipológiák fő jellemzőit a 3. táblázat mutatja be részletesen. A felsorolt formákon kívül említést tehetünk a **misszionárius** szervezetről, ahol az ideológia komponens dominál és a normák sztenderdizálására épít, illetve a **politikai** szervezetről, ahol a folyamatos érdekkonfliktusok miatt nincs megszilárdult struktúra (Mintzberg, 1983).

3. táblázat: A mintzbergi (1983) szervezeti modellek és fő jellemzőik

Konfiguráció	Egyszerű szervezet	Gépi bürokrácia	Szakértői bürokrácia	Divizionális szervezet	Adhokrácia
Kulcsfontosságú elem	Stratégiai csúcs	Technostruktúra	Operatív mag	Középvezetés	Támogató tőzrszkar
Elsődleges koordinációs mechanizmus	Közvetlen irányítás	Munkafolyamat sztenderdizálása	Képességek sztenderdizálása	Kimenet sztenderdizálása	Kölcsönös alkalmazkodás
Struktúra jellemzői	Centralizáció, organikus struktúra	Viselkedés formalizálása, a munkavégzés specializációja horizontálisan és vertikálisan, funkcionális csoportok, akciótervezés	Tréningek, képzések; Munkavégzés specializációja horizontálisan	Piaci szegmentáció alapú csoportok; Teljesítményellenőrzési rendszer;	Kapcsolati eszközök; Organikus struktúra; Munkavégzés specializációja horizontálisan; Tréningek, képzések; Funkcionális és tárgyi munkamegosztás
Környezet jellemzői	Fiatal, kicsi szervezet; Nem bonyolult technológiai háttér; Egyszerű, dinamikus környezet	Öreg, nagy szervezet; Szabályozó, nem-automata technológiai rendszer; Egyszerű, stabil környezet; külső kontroll	Komplex, stabil környezet; Nemszabályozó, nem-automata technológiai rendszer	Sokszínű piac; Öreg, nagy szervezet; A középvezetés hatalomigénye	Komplex, dinamikus környezet; Fiatal szervezet; Szofisztikált, automatizált technológiai rendszer
Decentralizáció típusa	Vertikális és horizontális centralizáció	Korlátozott horizontális decentralizáció	Vertikális és horizontális decentralizáció	Korlátozott vertikális decentralizáció	Szelektív decentralizáció

Mintzberg (1983) a felsőoktatási intézményeket a szakértői bürokrácia modelljével írja le. Hasonlóan elemzi a magyar felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságait Keczer Gabriella (2014) is, illetve megjelöli potenciális szervezetfejlesztési irányként az adhokrácia modelljét.

Mintzberg (1983) ebbe a kategóriába sorolja a felsőoktatási intézmények mellett a közoktatási intézményeket, a kórházakat, szociális munka intézményeit és a kézműves termelést folytató szervezeteket, amelyekben azt a közös elemet hangsúlyozza, hogy mind a munkatársak képességeire, kompetenciáira építenek, hogy létrehozzák a sztenderd termékeket vagy szolgáltatásokat. Érdeemes felvetni azt a kérdést, hogy vajon az oktatás esetében mennyire tekinthető sztenderdnek a kimenet.

További jellemzője a szakértői bürokráciának, hogy erőteljesen támaszkodik a képzésre és a szervezeti szocializáció folyamataira, illetve, hogy jelentős autonómiát ad az operatív mag számára saját munkájuk szervezése szempontjából (ami elsősorban azt jelenti, hogy lazábban kapcsolódnak a munkatársak egymáshoz és szorosabban azokhoz a kliensekhez, akiket kiszolgálnak) (Mintzberg, 1983). A képzés, betanítás és szervezeti szocializáció tekinthető professzionális emberi erőforrás-menedzsment gyakorlatnak, amire a for-profit cégek adott esetben erőteljesen támaszkodnak és szakmai rendszereket alakítanak ki ezek működtetésére. A magyarországi felsőoktatási intézmények esetében kevés példát látunk a professzionális humán erőforrás menedzsment gyakorlatra, viszont itt fel kell hívnunk a figyelmet a szakma sajátosságaira. Gyakorlatilag a felsőoktatási intézmény oktatási tevékenysége révén, saját alaptevékenységén keresztül „neveli ki” és szocializálja a jövőbeli munkatársait (bizonyos munkakörökbe való kinevezés feltétele a meglévő tudományos fokozat, amelyet maguk a felsőoktatási intézmények biztosítanak). Ezáltal formális szervezeti szocializációs folyamat kevésbé, de a (szervezeti struktúra szempontjából) informálisnak nevezhető, szakmai szocializáció erőteljesen jelen van a rendszerben a szakértői bürokrácia működéséhez kapcsolódva. Ez a tanulási és szocializációs folyamat nem ér véget a tudományos fokozat megszerzésével, éppen ezért különösen fontos a felsőoktatási professziót is elemezni, illetve bevonni a gondolkodásba a munkahely tanulási környezetként való értelmezését és a munkahelyi tanulás fogalmát a felsőoktatásban dolgozók szakmai fejlődésének és tanulásának értelmezéséhez (Kálmán, 2019).

A szakértői bürokráciában az operatív mag működésének sajátossága, hogy megpróbálja kategóriákba sorolni⁹ azokat a problémákat, eseteket, klienseket stb., amellyel munkája során találkozik. A szakértők először megpróbálják azonosítani a sajátosságok mentén az egyes eseteket, majd a megfelelő, sztenderd programot végrehajtani rajtuk. Mintzberg (1983, p. 193) a pszichiáter példáját említi: vagyis a szakértő a munkája során azonosítja, hogy a páciens mániákus depresszióban szenved, majd ez alapján megkezdi a szükséges terápiát. Felsőoktatási példájában ugyanez, hogy ha egy professzor 100 hallgatóval találja szembe magát, akkor előadást tart, ha 20 hallgatóval, akkor szemináriumi formát választ. Ez a megközelítés túlságosan leegyszerűsíti a pedagógiai folyamatot és nem veszi figyelembe a tanulás-tanítás azon sajátosságait, illetve modern megközelítéseit, amelyet például a konstruktivista tanulásmélethez közvetít vagy amit például a differenciálás keretében kívánnak a pedagógusok elérni. Felmerülhet a kérdés, hogy vajon a felsőoktatásban oktatók (általában formális pedagógiai képzettség nélkül), mennyire ismerik ezeket a megközelítéseket. Nem csak a szakértői kategorizálás folyamata létezik, a kliens maga is azonosíthatja magát (pl. benőtt körömmel nem kardiológushoz megyünk, illetve azok a hallgatók, akik menedzserek akarnak lenni, valamilyen gazdaságtudományi képzési programot választanak). Ez a sajátosság mindenképpen meghatározó a felsőoktatási intézmények működése esetén is.

A szakértői bürokrácia további sajátossága az erős kiszolgáló törzskar, ami alapvetően az operatív mag kiszolgálására irányul. A felsőoktatási intézmények esetén számtalan ilyen támogató funkciót azonosíthatunk: könyvtári szolgáltatás, könyvkiadás és nyomtatás, büfé, sport stb. A technostruktúra sztenderdizáló jellege kevésbé tud itt a munkafolyamatra irányulni, de az adminisztratív munkatársak esetén van mozgástér erre. Mintzberg (1983) ugyanúgy a középvezetést is kevésbé jelentős egységnek tartja ebben a modellben.

A szervezeti struktúra sokrétű elemzése és részletes bemutatása rávilágít arra, hogy ez egy fontos dimenzió lehet a felsőoktatási intézmények elkülönítése, szervezeti viselkedésük magyarázata során. Ehhez egy korábbi kutatásban megjelent, szervezeti struktúra elemzésre épülő kategorizálást használunk a felsőoktatási intézményekre

⁹ A kifejezés angol megfelelője (*pigeonholing*) alapvetően negatív, pejoratív kifejezés, ami expliciten a kategorizálás sztereotip jellegére utal. (Forrás: Cambridge Dictionary - <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pigeonholing>)

jellemző, különböző szervezeti modellek elemzése során. A szakértői bürokrácia mellett az operatív adhokrácia és a divizionális szervezeti forma is elemzésre kerül, mint lehetséges modell, amelyben a felsőoktatási intézmények működhetnek (Horváth, 2018).

A struktúra elemzése is megerősíti, hogy a tranzakciós tényezők számbavétele során ki kell térni a felsőoktatási intézmények szervezeti kultúrájának (mint a struktúra mellett lévő, kevésbé formális, kevésbé megragadható rendszer), illetve a felsőoktatási professzió sajátosságainak elemzésére is.

2.2.2.2 A szervezeti kultúra sajátosságai

A szervezeti kultúra értelmezése során nehézséget jelent annak menedzsment divat jellege, hiszen több párhuzamos értelmezés és különböző definíció található a szakirodalomban. Egy, a területet érintő átfogó tanulmány megállapítása szerint a korábbi szervezeti kultúra kutatások, bár mutatnak prediktív validitást (a változó milyen mértékben képes megjósolni az elmélet alapján relevánsnak vélt eredményeket), de sokszor hiányzik a konstruktum validitás (annak a mértéke, hogy a mérőeszköz valóban azt méri, amit mérni akar). Ebből kifolyólag a szerzők javasolják, hogy Schein, egyébként széleskörben elfogadott és használt rendszeréből és definíciójából induljanak ki a terület iránt érdeklődő kutatók (Chatman & O'Reilly, 2016).

Schein a szervezeti kultúrát absztrakt fogalomként kezeli és inkább a kultúra mélyebb, antropológiai értelmezését követi, figyelembe véve megfigyelhető, viselkedésszerű szabályokat, csoportnormákat, vallott értékeket, formális filozófiát, játékszabályokat, klímát, kompetenciákat, mentális modelleket és nyelvi paradigmákat, közösen értelmezett jelentéseket, szimbólumokat és rituálékat. Schein világosan elkülönít három szintet a szervezeti kultúra értelmezésében: artefaktumok (érzékelhető-észlelhető struktúrák és folyamatok, megfigyelhető viselkedés), vallott hiedelmek, normák és értékek (célok, értékek, aspirációk, ideológiák, racionalizációk) és alapvető mögöttes feltételezések (tudatalatti, adottnak hitt értékek) (Schein, 2010). Schein (2010, p. 18) definíciójában a szervezeti kultúra „egy csoport által megtanult közös alapfeltevések mintázata, amelyet a csoport a külső tényezőkhöz való alkalmazkodás és a belső integráció problémáinak megoldása során sajátított el, és amelyek elég jól működtek ahhoz, hogy érvényesnek tekintsék őket, így ezeket tanítják az új tagoknak, mint a helyes mód, ahogy értelmezni, gondolkodni és érezni kell ezen problémák kapcsán”. A definícióban is megjelenik a szoros kapcsolat, amit a kontingencia-elmélet, illetve az új

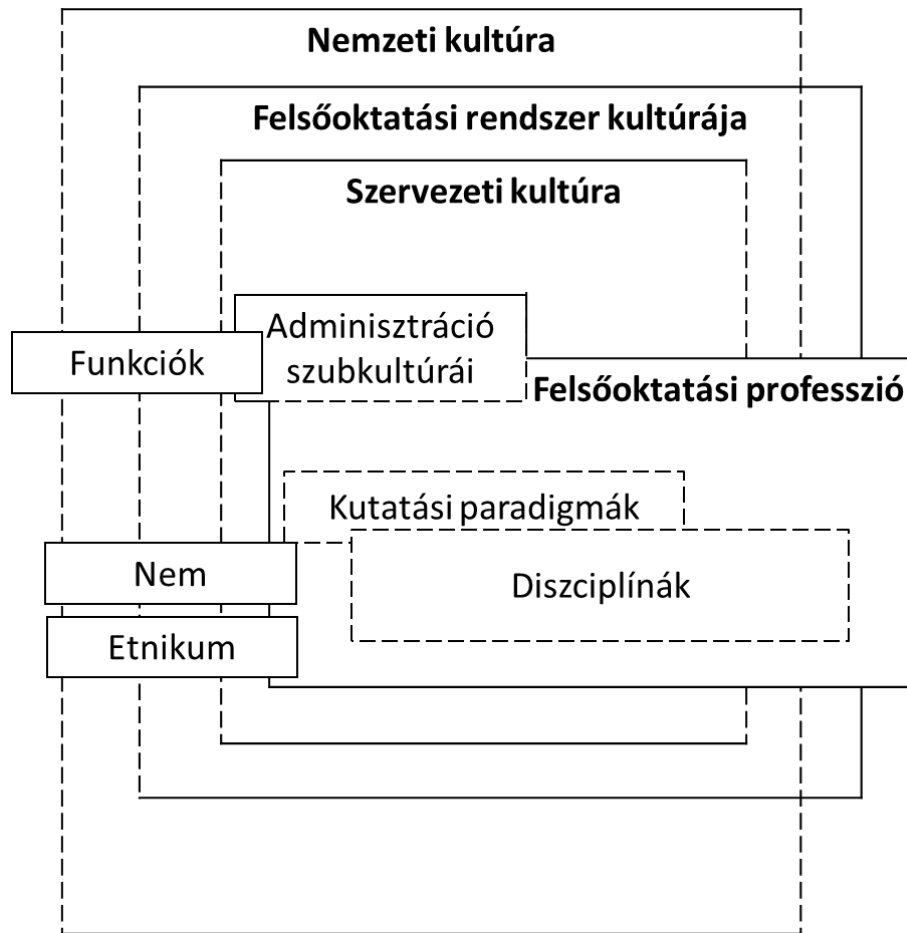
institucionalista elméletek is megerősítenek, vagyis a környezeti tényezők, struktúra és a kultúra komplex összefüggésrendszerét. Fontos még kiemelni, hogy ez a szervezeti kultúraértelmezés tanulási folyamatként tekint a fogalomra (például megjelenik benne a szocializáció és az akkulturáció is), így ez különösen fontos perspektívát jelent szervezetpedagógiai nézőpontból, illetve a szervezeti tanulás vizsgálata során. A szervezeti kultúra kutatásokat összegző cikk egyik fő kérdésfelvetése a további kutatások kapcsán pont ennek a komplex viszonyrendszernek a feltárása (Chatman & O'Reilly, 2016).

A szervezeti kultúra kutatások kapcsán Chatman és O'Reilly (2016) azt javasolják, hogy a Schein-féle értelmezés középső szintjéből kiindulva, a normákra fókuszáljanak a kutatások. A normák egy adott csoportot vagy szervezetet jellemeznek és amelyek, ha elég széleskörben elterjedtek és erősen ragaszkodnak hozzá, akkor olyan társadalmi irányítórendszerként működnek, amelyek alakítják a tagok attitűdjét és viselkedését. A definíció alapján a normákat három szinten értelmezhetjük: a tartalom (hogy az adott csoport mit tart fontosnak), konszenzus (annak a mértéke, hogy mennyire elterjedt és elfogadott az adott norma), illetve az intenzitás (érzelme a norma fontosságáról, például, hogy hajlandóak-e szankcionálni annak kapcsán másokat).

A szervezeti kultúráról való gondolkodás kapcsán fontos meghatározni a szervezeti klíma fogalmát, amelyet gyakran összekevernek a szervezeti kultúra fogalmával. Schein (2010) értelmezését is megerősíti Chatman és O'Reilly (2016), akik a szervezeti klímát a szervezeti kultúra egyik kimenetének, termékének tartják, a megfigyelhető artefaktumok közé sorolva, mint a szervezeti kultúra egyik manifesztációja. Éppen ezért, bár a felsőoktatási intézmények szervezeti áttekintését adó keret a szervezeti kultúrát a transzformációs, míg a klímát pedig a tranzakciós tényezők közé sorolja, ebben a fejezetben komplex módon, a szervezeti viselkedés meghatározójaként értelmezem a szervezeti kultúrát (és annak részeként a szervezeti klímát).

A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját több kutatás is vizsgálta. Masland (1985) megerősíti a szervezeti kultúra értelmezésének és elemzésének fontosságát felsőoktatási kontextusban, utalva arra, hogy az egyre inkább eltömegesedő és fragmentálódó felsőoktatási intézmények esetében egyre nehezebb egy koherens szervezeti kultúráról beszélni. Tierney (1988) bemutatja a szervezeti kultúra koncepció hasznosíthatóságát a felsőoktatási intézmények relevanciájában, de nem foglalkozik a

szubkultúra, antikultúra és diszciplináris kultúra fogalmával. A szervezeti kultúra kutatások alapvetően a szervezeti eredményesség magyarázatára irányultak kezdetben (amerikai és japán vállalatok összehasonlítása). Smart és John (1996) a felsőoktatási intézmények esetében vizsgálták ezt az összefüggést, a szervezeti kultúra típusának és koherenciájának, erősségének viszonylatában. Megállapították, hogy az eredményességi dimenziókhoz a szervezeti kultúra erős vagy gyenge volta önmagában kevésbé járul hozzá, de az egyes szervezeti kultúra típusokkal együtt értelmezve már releváns magyarázó erővel bír. Sporn (1996) azzal árnyalja a diskurzust, hogy minden szervezetnek van szervezeti kultúrája, a felsőoktatási intézmények pedig egyedi szervezetek, sajátos jellemzőkkel, amelyeket meg kell érteni a szervezeti kultúrájuk elemzéséhez (pl. célbizonytalanság, humán-fókusz, nehezen sztenderdizálható tevékenységrendszer, erősen autonóm szakértők közössége). A szervezeti kultúrát Smart és John (1996) kutatásához hasonlóan egyrészt az erőssége mentén (erős vagy gyenge), illetve fókusza (belső vagy külső) mentén elemzi egy egyetem esettanulmányán keresztül. Sporn (1996) is kiemeli, hogy a felsőoktatási intézménynek, mint egésznek, kevés hatása van az egyes munkavállalók szempontjából a mindennapi munkavégzésükre. Ezt erősíti Silver (2003) is, aki explicit módon megkérdőjelezi a szervezeti kultúra értelmezését a felsőoktatási intézményekre. Cikkében azt állítja, hogy ha felsőoktatási intézmények esetében csak fragmentáltan, részek esetében lehet közös hiedelmeket, értelmezéseket és értékeket feltételezni, akkor az nem teszi lehetővé, hogy aggregátumként értelmezzük. Kritikával illeti a domináns kultúra koncepcióját is, mivel ez csak figyelmen kívül hagyja a koherencia hiányának problémáját. Silver (2003) végső konklúziója, hogy a szervezeti kultúrát nem lehet egységesen értelmezni a felsőoktatási intézmények esetén. Kritikájában azonban nem veszi figyelembe Schein szervezeti kultúra definíciójának minden elemét. Az említett szerzők mind utalnak a felsőoktatási intézmények fragmentáltságára, egészként való értelmezésük nehézségére és a különböző szubkultúrák (pl. akadémiai vs. adminisztratív, különböző diszciplínák stb.) hatására. Ezt a komplexitást foglalja össze Smerek (2010) is, figyelembe véve a felsőoktatási intézmények nemzeti kultúrába és az adott felsőoktatási rendszerbe való beágyazottságát, illetve kiemelve a diszciplináris különbségek mellett az uralkodó kutatási paradigmák (*inquiry paradigms*) hatását, együttesen felsőoktatási professzióként értelmezve a két elemet, továbbá a funkcionális elkülönítés mellett utal az esetleges nemi és etnikai különbségekből fakadó meghatározottságokra is. Ezeket a tényezőket szemlélteti a 7. ábra.



7. ábra: A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúra-elemzésének javasolt keretrendszere (Smerek (2010, p. 410))

A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúrájának tipológiája kapcsán különböző szerzők, többek között Keczer (2014) is Birnbaum, McNay és Bergquist kultúra-modelljeit mutatják be általában. Birnbaum (1988) kollegiális (*collegial*), bürokratikus (*bureaucratic*), politikai (*political*) és anarchikus (*anarchical*) szervezeti kultúrákat mutat be. McNay (1995) rendszerében az intézmény értelmezésének valamint az implementáció kontrolljának laza illetve szoros jellege mentén négy modellt feltételez: kollégium (*collegium*), bürokrácia (*bureaucracy*), vállalkozás (*enterprise*), cég (*corporation*). Valamilyen szinten minden modell jelen van a felsőoktatási intézményekben, csupán eltérő mértékben. A kollégiumi modell szerint a szabadságon van a hangsúly, a bürokrácia esetében az egyenlőségen, a vállalkozás esetén a kompetencián, míg a cég esetében a lojalitáson. Bergquist és Pawlak (2007) kollegiális (*collegial*), menedzseri (*managerial*), fejlődési (*developmental*), tárgyalásos (*negotiating*), virtuális (*virtual*) és kézzelfogható (*tangible*) szervezeti kultúra típusokat különít el, amelyek szintén eltérő hangsúllyal vannak jelen az intézményekben. Ezen koncepciók szervezeti kultúra jellege

(Schein definíciója alapján) megkérdőjelezhető, a szerzők is sokszor inkább modellnek nevezik őket, azonban fontos elméleti kereteket adnak a felsőoktatási intézmények szervezeti viselkedésének értelmezéséhez, hiszen megjelennek bennük a felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságai. A szervezeti kultúra és a különböző modellek mellett meg kell említeni a diszciplínák sajátos kultúráját, illetve szervezeti kultúrára gyakorolt hatását. Becher és Trowler (2001) a tudományterületeket kemény-puha, illetve tiszta-alkalmazott dimenziókban osztotta fel és elemezték sajátosságaikat, amelyeket jelen disszertációban is figyelembe veszek.

A felsőoktatási szervezeti kultúra kutatások gyakran alkalmazzák Cameron és Quinn (2011) versengő értékek modelljét (*competing values framework*) (lásd pl. Smart és John (1996)). A modell a külső-belső fókusz, illetve a rugalmasság-strukturáltság dimenziói mentén elemzi a szervezeteket (illetve a vezetési stílust is). Az eszköz lehetővé teszi a szervezetek közötti összehasonlítást és az általánosítást, azonban az elemzésben így elveszik az egyes intézmények komplexitása és egyedisége (Smerek, 2010), illetve felmerül a kritika, hogy inkább szervezeti klímát vagy szervezeti eredményességet mér, nomologikus validitása megkérdőjelezhető (Chatman & O'Reilly, 2016). Ettől függetlenül egy hasznos elemzési keretet jelent, elsősorban az összehasonlíthatóság miatt.

A szervezeti kultúra áttekintése kapcsán világossá vált, hogy ez a fogalom is csak kontextusában értelmezhető a felsőoktatási intézményekre, így mellette meghatározó a nemzeti kultúra, illetve a diszciplináris kultúra is. A kutatás keretében így a szervezeti kultúra mellett a diszciplináris kultúra felmérése is előtérbe kerül.

A diszciplináris kultúra fontossága kapcsán jelenik meg a felsőoktatási professzió kérdésköre is. Így végül a felsőoktatási intézményekben zajló munka, illetve a felsőoktatási professzió sajátosságaira térek ki, mint a harmadik tranzakciós tényező, amit a felsőoktatási intézmények szervezeti viselkedésének megértése kapcsán szükséges megérteni.

2.2.2.3 A felsőoktatási professzió sajátosságai

A felsőoktatási professziót Clark (1987) egy különleges jelenségnek nevezi, amelynek sajátosságairól kevés tudás áll rendelkezésre (abban az időben, amikor a tanulmánykötet született), kiemelve, hogy az akadémikusok sok mindent tanulmányoznak, csak ritkán önmagukat. Clark (1987) a professzió fejlődésének áttekintését nemzeti, diszciplináris és intézményi keretek komplex hatásrendszerében vizsgálja, mert állítása szerint

leegyszerűsítő és sztereotipikus lenne általában az „akadémiai emberről” (*academic man*) beszélni. Az Eurydice felsőoktatási modernizációról szóló jelentése is megerősíti, hogy a felsőoktatási professzió képviselői (*academic staff*) heterogén csoportot alkotnak (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Érdemes felvetni a párhuzamot a felsőoktatási professzió és a közoktatási tanári professzió fejlődése között. Míg a tanári szakmai csoport professzionalizálódása során fontos tényező volt a differenciálódó pedagógiai szaktudás (Németh, 2009), addig a felsőoktatásban oktatók számára ez kevésbé volt meghatározó.

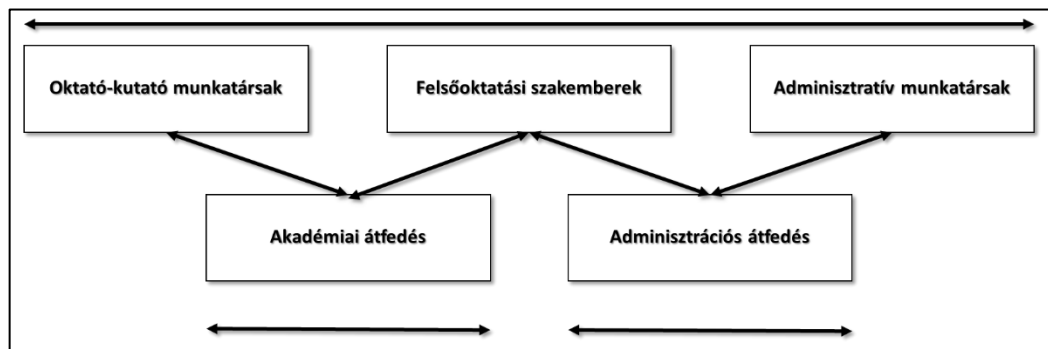
Fumasoli és munkatársai (2015) a felsőoktatási professziót egy társadalmi folyamatnak tekintik, amelyet több társadalmi változás dinamikája is befolyásol: a tudásalapú társadalom kialakulása, a felsőoktatás intézményi diverzifikálódása, illetve nemzetköziesedése. Teichler és Höhle (2013) kiemelik a felsőoktatási professzió sajátosságait:

- más professzióhoz képest rendkívül hosszú és szelektív indukciós folyamat
- megőrizte szabadságát és önszabályozó jellegét
- kulcsprofesszió, amely más professziókat alakít
- szoros kapcsolat az oktatás és a kutatás között

A szerzők felhívják a figyelmet, hogy ezek a sajátos jellemzők folyamatos kihívás alatt állnak, hiszen az idők folyamán azonosítható a professzió státuszvesztése, növekvő munkaterhelése és az önszabályozás folyamatos csökkenése (Teichler & Höhle, 2013), ahogyan erre a magyar rendszerkörnyezet bemutatása során is utaltam (2.2.1.3-as fejezet). Ezen változások fényében Teichler és munkatársai (2017) három narratívát azonosítanak a felsőoktatási professzióról való gondolkodásban: leépülő (státuszvesztés és akadémiai szabadság elvesztését hangsúlyozza), nyomás alatt lévő (a külső és belső változásokhoz való alkalmazkodás kerül előtérbe) és változó (a professzió átalakulása áll a fókuszban) felsőoktatási professzió.

Az akadémiai, adminisztratív és vezetői munkakörök elkülönítése egyre nehezebb feladat, ahogyan erre Fumasoli és munkatársai (2015) is utalnak a felsőoktatási vezetés professzionalizálódása, illetve a felsőoktatás professzió diverzifikációja és hibridizációja kapcsán. Egyre több adminisztratív munkatárshoz kerülnek akadémiai feladatok és egyre több oktató-kutató munkatárshoz kell adminisztratív jellegű feladatot végezni, ami inkább a határok elmosódását jelöli. A szerzők az új felsőoktatási szakemberek (*new higher*

education professionals - HEPRO) megjelenését emelik ki (Fumasoli et al., 2015). Ez fontos változás, ami elmozdulást jelent attól a bináris megközelítéstől, ami (a magyar gyakorlatban is jellemző módon) oktató-kutató (*academic staff*) és nem oktató-kutató (*non-academic staff*) munkatársakra osztja a felsőoktatási intézményben dolgozókat. Ez a megosztottság fontos alapja a két terület között fennálló érdek- és értékkonfliktusnak (Kováts, 2009). Az új felsőoktatási szakemberek elhelyezkedését mutatja Schneijderberg és Merkator (2013, p. 80) átfedés modellje (*overlap model*) is (8. ábra). Schneijderberg és Merkator (2013) a felsőoktatási szakemberek egyik alaptevékenységeként jelölik meg az intézményi kutatást (*institutional research*), mint a döntéshozást támogató, gyakorlat-orientált kutatást, amely egyfajta szervezeti intelligenciaként tud jelen lenni a rendszerben.



8. ábra: Schneijderberg és Merkator (2013, p. 80) átfedés modellje

Egy másik megközelítésben Whitchurch (2008b) a két terület közötti, az elmosódó határokon kialakuló harmadik területet (*Third Space*) mutatja be. Ezen a területen dolgozó szakértők könnyebben kezelik a bizonytalanságot és jól alkalmazkodnak a feszült helyzetekben (kiindulva saját pozíciójuk elmosódott határaiból), munkájukban fontos összekötő szerepet töltenek be, komplex feladatkörrel rendelkeznek, amelyet általában maguk alakítanak ki vagy értelmeznek, tudásszerzési tevékenységeiket pedig valamilyen cél elérésére irányítják (Whitchurch, 2015). A felsőoktatási szakemberek harmadik térben való megjelenését Whitchurch (2008a) a szakértők különböző kötöttségi formáihoz kötve, a kevésbé kötött formák kialakulásával magyarázza. Kötöttségük szempontjából négy típust különít el (Whitchurch, 2008a):

- kötött szakemberek (*bounded professionals*): akik szorosan az intézményi és funkcionális keretek között definiálják magukat

- kötöttségeken átívelő szakemberek (*cross-boundary professionals*): akik értik, értelmezik a különböző határokat és ezen tudásukat arra használják, hogy közvetítő szerepet töltsenek be az intézményben
- kötetlen szakemberek (*unbounded professionals*): akiket kevésbé kötnek a szervezeti és funkcionális határok és inkább külső tudás, illetve hálózatok befolyásolják a viselkedésüket
- kevert szakemberek (*blended professionals*): tapasztalt munkatársak, akik sokszínű portfóliójuknak köszönhetően képesek összetett feladatok ellátására

Míg Schneijderberg és Merkator (2013) elsősorban az adminisztratív és vezetői feladatkörök professzionalizálására utalnak, addig Whitchurch modellje azokat az oktató-kutató munkatársakat is érinti, akik belépnek a harmadik tér tevékenységrendszerébe. Ez a professzionális szerep az Európai Bizottság Élethosszig tartó tanulás programjának keretében támogatott PRIDE (*Professionals in Doctorate Education*) projektjének¹⁰ is fontos értelmezési keretet ad (O'Reilly & Schmidt, 2016).

A professzió sajátosságai után érdemes áttekinteni a területre irányuló kutatásokat. Több nagyszabású nemzetközi összehasonlító vizsgálat is született a témában. Az első komparatív kutatást a Carnegie Alapítvány bonyolította le 1992-1993 között, 15 országban, közel 20 000 kitöltővel. A kérdőív elsősorban demográfiai adatokat gyűjtött, kitért a munkaszituáció és a foglalkoztatás körülményeire, a munka időbeli megoszlására, a felsőoktatási intézmények kormányzására és a munkahelyi elégedettségre (Altbach, 1996). A következő vizsgálat a Változó Akadémiai Professzió (*Changing Academic Profession, CAP*) néven futott. 2007-2008 között 19 országból gyűjtöttek adatokat (a résztvevő országok fele a Carnegie kutatásában is részt vett, így lehetőség nyílt az időbeli változások vizsgálatára is) kb. 25.000 résztvevőtől. A kutatásra további két összehasonlító vizsgálat is épült. Az első további európai országokra (6 további ország, így összesen 12 európai ország szerepel az adatbázisban¹¹) terjesztette ki a CAP kérdőíve alapján a vizsgálatot (EUROAC). A második pedig Ázsiai országok körében zajlott. A CAP részletesen vizsgálta az akadémiai karriert (biográfia, foglalkoztatási feltételek és körülmények, időmérleg, elköteleződés és elégedettség),

¹⁰ A projekt honlapja elérhető itt: <http://www.pride-project.eu/Home/>, illetve a projekt eredményeként létrejött szakmai hálózat pedig itt: <http://www.pride-network.eu/>

¹¹ Magyarország nem szerepel a résztvevő országok között.

nézeteket a tanulás-tanítás és a kutatás világáról, illetve a felsőoktatási kormányzás és vezetés hatékonyságát (Teichler, Arimoto, & Cummings, 2013).

Az európai országokat vizsgáló kutatás (EUROAC) diverz képet mutat a felsőoktatási professzió sajátosságairól. A női munkavállalók aránya Európában 26% körül mozog a felsőoktatásban (Lengyelországban 38%, Németországban 18%), azonban arányuk egyre csökken a magasabb pozíciókban, de a 90-es évekhez képest folyamatos növekedés figyelhető meg. Általánosságban elmondható, hogy a felsőoktatásban dolgozók meghaladják a heti 40 órás munkaidőt, alapvetően 41-45 óra között mozognak (Németországban és Svájcban 52 órát jelentettek, Portugáliában pedig 41 órát). A munkaidő megoszlását tekintve a megkérdezettek átlagosan 14-20 órát foglalkoznak a tanítással, illetve tanítással kapcsolatos feladatokkal, illetve 13-18 órát kutatással. A magasabb pozícióban lévő munkatársak több időt fordítanak kutatásra, mint az alacsonyabb beosztású munkatársaik (pl. Ausztriában az egyetemi tanárok éves munkaidejük kb. 42%-át fordítják kutatásra, míg 23%-át tanításra) (Teichler & Höhle, 2013).

A munkaidő mellett a tevékenységek preferenciája is fontos kérdésként merül fel. A megkérdezettek 3-24%-a inkább a kutatást tartja fő tevékenységének (pl. Ausztria), elsősorban ezt preferálja a tanítással szemben. A humboldti ideállal ellentétben (tanítás és kutatás egysége), főleg a fiatal oktató-kutató munkatársak esetében (32%) érzékelhető jelentősen az a szemlélet, hogy az oktatás és kutatás nem kompatibilisek egymással (Teichler & Höhle, 2013).

A kérdőív a tanítással kapcsolatos attitűdökre is kitért. Néhány országban az oktatók kb. háromnegyede jellemzi gyakorlat-orientáltként saját oktatását (Horvátország, Németország, Írország, Portugália), míg ez az arány alacsonyabb a norvég, olasz és svájci (kb. 50%), illetve a norvég (40%) és a finn (31%) oktatók esetében. Valamilyen egyéni, egyénre szabott oktatás erőteljesen jelen van a norvég (97%), olasz (96%) és finn (92%) felsőoktatási gyakorlatban, míg elenyésző említés esett ilyen módszerekről a portugál (17%) felsőoktatás esetében. A projekt-alapú tanulást az Egyesült Királyságban az oktatók 66%-a használja, míg Olaszországban kb. 33% (Teichler & Höhle, 2013).

Végül érdemes még kitérni az elégedettség kérdéskörére is, amely egy fontos tényező a professziók elemzése során, amelyre a kutatás során is kitérek. Arra az állításra, hogy a munkája jelentős stresszt okoz a számára, a legkevésbé Horvátországban adtak

igenlő választ (10%), de ez az érzet gyakori az angol (61%) és a holland (56%) munkatársak körében. Arra vonatkozóan, hogy a jelenünk egy rossz időszak arra, hogy az ember a felsőoktatási szektorban dolgozzon, a norvég felsőoktatásban 27%, míg az olasz és osztrák felsőoktatásban 73-78% jelezte egyetértését. Átlagosan, de nem teljeskörűen jelzik elégedettségüket a megkérdezettek a saját szakmájukkal kapcsolatosan. A legpozitívabb átlaga a svájci és horvát munkatársaknak van (1,9 és 2,0 az ötfokozatú skálán), míg a legkevésbé elégedettek az angol felsőoktatásban (2,6). Általánosságban megállapítható, hogy a fiatal munkatársak általában kevésbé elégedettek a szakmájukkal (Teichler & Höhle, 2013). Az elégedettség témaköre fontos részét képezi jelen empirikus kutatásnak is.

Magyarország nem volt része a bemutatott összehasonlító vizsgálatoknak, azonban nemrég készült egy felmérés, amelyben a 45 év alatti fiatal kutatók helyzetét vizsgálták (nem csak felsőoktatási intézményekben). A jelentés megállapítja, hogy a válaszadók nagy mértékben elégedetlenek az alacsony jövedelmekkel (átlagosan 76%-os fizetésemelést tartanak szükségesnek, illetve 42% vállal másodállást az alacsony fizetések miatt). Komoly veszélyként jeleníti meg az anyag a pályaelhagyást, kivándorlást, amelyben nagy szerepe van például a mentorálás hiányának. Problémaként azonosítja a kutatás az intézmények merevségét és hierarchikus jellegét: szakmai ranglétra megcsontosodottsága, átláthatatlan és korszerűtlen követelmények az MTA nagydoktori fokozatának megszerzéséhez, az átjárhatóság hiánya a felsőoktatási, akadémiai és ipari kutatóhelyek között. A kitöltők elégedetlenek a pályázati rendszerek transzparenciájával is (korlátozott a lehetőség a konstruktív visszajelzésre, lobbitevékenység és személyes ismertség vélt túlsúlya a döntések során stb.). Erős az igény a fiatal kutatók esetében a családbarát munkahely kialakítására, mert a legnagyobb nehézséget az időhiány okozza a munka-magánélet egyensúly megteremtésében (családosok 75%-a szerint), de az is jelentős probléma, hogy a kitöltő nők 27,9%-a jelezte, hogy érte negatív megkülönböztetés már a neme miatt (Alpár et al., 2018). A kutatási jelentés negatív képet fest a fiatal kutatók helyzetéről, ami megerősíti, hogy a felsőoktatási professzió vizsgálata során a munkahelyi elégedettség vizsgálata fontos dimenziónak tekinthető.

Sem az idézett nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, sem pedig a bemutatott magyar felmérés nem veszik figyelembe a felsőoktatási intézményekben dolgozó munkatársak teljes körét (ahogyan ez nem is volt feltétlenül a céljuk, illetve utaltak a

szerzők ezekre a korlátokra), gyakorlatilag a mintzbergi szervezettipológia alapján az operatív magra fókuszálnak. Éppen ezért jelen kutatásban fontos célkitűzés, hogy a felsőoktatásban oktató-kutató munkatársak mellett az adminisztrációban dolgozó munkatársak is szerepeljenek a mintában.

Mindezek alapján látható, hogy a felsőoktatási professzió is egy sokszínű terület, ráadásul a professzionalizáció, diverzifikáció és hibridizáció jegyében egyre fontosabb tényezővé válik a felsőoktatási intézmények megértése szempontjából a szervezeti struktúra és a szervezeti kultúra mellett, így fontos, hogy erre a tényezőre is kitérjek az empirikus kutatás során.

2.2.3. Teljesítmény és eredményesség

A felsőoktatási intézmények eredményessége, illetve teljesítménye akár egy önálló fókuszpontja is lehetne egy doktori értekezésnek, azonban jelen kutatás szempontjából csak röviden, összefoglaló jelleggel térek ki a területre, elsősorban a minőségbiztosítás szemszögéből kiindulva.

A minőségbiztosítás területének egyik meghatározó eleme az intézmények számára a belső minőségkultúra fejlesztéséről szóló szempontrendszeret tartalmazó dokumentum: Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in The European Higher Education Area - ESG*). Az ESG az intézmények belső minőségbiztosítási sztenderdjei keretében az alábbi területeket állapítja meg (OFI, 2016):

- minőségbiztosítási politika
- képzési programok kialakítása és jóváhagyása
- hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés
- hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése
- oktatók
- tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások
- információkezelés
- nyilvános információk
- a képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése
- rendszeres külső minőségbiztosítás

A dokumentum expliciten utal a tanulás-tanítás minőségére a hallgatóközpontú tanulás-tanítás és értékelés, illetve a tanulástámogatás területén. Látható, hogy a minőségbiztosítás diskurzusával a Bologna-folyamatban is megjelent a tanulás-tanítás minőségének kérdésköre először 2015-ben, majd pedig 2018-ban már tágabb fókusszal, az innovatív tanulási-tanítási módszerek és a digitalizáció fókuszával. Ezek a területek szintén összhangban vannak azokkal a globális trendekkel, változásokkal, amelyekre korábban már utaltam.

Természetesen a tanulás-tanítás minőségének kérdésköre már korábban megjelent a felsőoktatás kapcsán. Fontos megértenünk, hogy a minőség, főleg a tanulás-tanítás kontextusában többféleképpen is értelmezhető, erőteljesen stakeholder-függő fogalom. Különböző minőségkultúra megközelítések más-más területekre fókuszálnak, hiszen a minőség értelmezhető elitista és demokratikus szemléletből is, illetve olyan tényezőként is, mint a kiválóság (elitista: a legjobbak kiemelkedését támogató környezet megteremtése vs. demokratikus: olyan közösen értelmezett környezet, amely minden érintett számára lehetővé teszi a kiemelkedést), konzisztencia, cél-megfelelés, értéket a pénzért megközelítés, átalakító (Henard & Leprince-Ringuet, n.d.). Természetesen a tanulás-tanítás világa fontos a felsőoktatási intézmények számára, de a minőségével kapcsolatos megfontolások folyamatosan változnak és nem egységesek (Henard, 2012). A tanulás-tanítás minősége kapcsán számos szervezeti és vezetési tényező is közrejátszik, amelyeket Gibbs, Knapper és Piccinin (2009) az alábbiakban foglalnak össze:

- hitelesség és bizalom építése
- tanítással kapcsolatos problémák azonosítása és lehetőségekké alakítása
- változás szükségességének meggyőző kommunikációja
- vezetői feladatok és felelőségek delegálása, felhatalmazás
- gyakorlatközösség kialakítása
- a kiváló tanítás és a pedagógiai fejlődés elismerése, jutalmazása
- szervezeti egység tanítási sikerességének hirdetése
- változás és innováció támogatása
- hallgatók bevonása

Míndezek alapján látható, hogy a minőség, pontosabban a tanulás-tanítás minőségének kérdésköre lehet az a lehetőségablak, amely összeköti a tanulás-tanítás folyamatait az intézményi szervezeti és vezetési kontextussal, amelyre jelen disszertáció keretében fókuszálok.

A tanulás-tanítás minősége kapcsán számos változás figyelhető meg a felsőoktatási rendszerben. Érzékelhető, hogy a terület egyre inkább kiemelt stratégiai területté válik, hiszen számos intézmény fejleszt ki a területre vonatkozó stratégiai dokumentumot, illetve alakít ki olyan szervezeti egységeket, amelyek a tanulás-tanítás fejlesztésére irányulnak. Ezt több esetben nemzeti stratégiák is támogathatják, bár ezek általában puha megközelítést alkalmaznak. Az is érzékelhető, hogy a különböző nemzeti és intézményi megközelítések sikerességét a top-down és bottom-up kezdeményezések egészséges egyensúlya adja, hiszen ez erőteljesen érinti az intézményi bürokrácia és autonómia kérdéskörét. Ehhez kötődően megjelenik a tanulási-tanítási stratégiák, módszerek fejlesztése, az aktivizáló, hallgató-központú megoldások előtérbe kerülése és ebből kifolyólag az oktatók szakmai fejlődése, tanulásuk támogatása (Gaebel, Zhang, Bunescu, & Stoeber, 2018).

Érdeemes megnézni az Egyesült Királyság gyakorlatát, ahol már több mint harminc éve rendszeresen értékeli a felsőoktatási intézmények kutatási tevékenységét (jelenleg az értékelési rendszert a REF – Research Excellence Framework biztosítja). A REF felméri az egyetemek által kibocsátott kutatási produktumok minőségét, a kutatások felsőoktatási intézményen túlnyúló hatásait, illetve a kutatást támogató környezetet. A rendszert több kritika is érte a bevezetés óta, kifejezetten a kutatások minőségét, hatását megítélő kritériumok oldaláról¹². Jól érzékelteti a fejlődést, hogy csupán pár éve, 2017-ben vezették be a tanulás-tanítás területére fókuszáló, hasonló értékelési eljárást (TEF – Teaching Excellence Framework). A TEF a tanítás, a tanulási környezet és a tanulók által elért tanulási eredmények minőségének felmérésére vállalkozik, figyelembe véve például a hallgatói elégedettséget, a lemorzsolódást, illetve a hallgatók későbbi elhelyezkedését a munkaerőpiacon. A felmérés alapján, ha az intézmények elérnek egy bizonyos szintet, jogosultak lehetnek a tandíjak emelésére – tehát egy igen fontos területtel került összekötésre a tanulás-tanítás minőségének megítélése. A TEF egy radikálisabb rendszernek tűnik, mint a REF, a bevezetése kapcsán széleskörű szakmai diskurzus indult meg a rendszerről, amelynek keretében több egyetem is tiltakozott és bojkottal fenyegette

¹² Jól érzékelteti az ellenállást és a kritikát az a konzultációs folyamat, amelynek keretében a felsőoktatási intézmények tömörítő szakszervezet kiemelte a legfontosabb aggodalmait a rendszerrel kapcsolatban: https://www.ucu.org.uk/media/3601/Response-to-the-REF-second-consultation-Dec-09/pdf/ucu_REFresponse_dec09.pdf

a kormányzatot, de hallgatói oldalról is megjelentek félelmek a rendszerhez kötődően (a tandíjak emelésének lehetősége miatt)¹³ (Gunn, 2018).

A fentiek alapján látható, hogy bár a tanulás-tanítás gyakorlatilag a felsőoktatás egyik legfontosabb feladata (*core business*), mivel nehezen megragadható, mérhető (Halász, 2010a), ezért a különböző mérés-értékelési és elismerési rendszerek nem, vagy nagyon más aspektusait helyezik előtérbe. Ha megnézzük például a különböző nemzetközi vagy hazai felsőoktatási rangsorokat (Fábri, 2016) (pl. ARWU, QS, THE, HVG-rangsor), akkor a tanulás-tanítás világához kapcsolódóan olyan indikátorokat találunk, mint az oktató/hallgató arány, fokozattal rendelkező oktatók aránya, Nobel-díjas végzetek/oktatók száma stb. Az oktatók minősége kapcsán pedig a fókusz inkább a kutatási tevékenységre irányul (rangos folyóiratokban megjelent publikációk száma, idézettség stb.).

Természetesen ezen a területen is érzékelhető fejlődés, például az U-Multirank rendszere (azon túlmutatóan, hogy a felhasználók saját maguk állíthatják össze azokat az indikátorokat, amelyek mentén rangsort akarnak képezni az intézmények között) a tanulás-tanítás területére vonatkozóan olyan indikátorokkal dolgozik, mint a képzést előírt idő alatt teljesítők aránya, a képzés kapcsolata a munka világával, képzést sikeresen elvégzők aránya, végzetek munkanélküliségi aránya, innovatív tanítási és értékelési módszerek használata (orvos-képzésben), közösségi szolgálat megjelenése a képzésben, nemek közötti egyenlőség stb. Illetve olyan kezdeményezés is megfigyelhető a rendszerben, hogy a tanulási élmény (*learning experience*), a hallgatói elégedettségen alapuló minőség-megítélés és a különböző tanulástámogató szolgáltatások megjelenése (IKT eszközök, könyvtár stb.) területén is biztosítanak összehasonlítható adatokat¹⁴.

Jól érzékelhető, hogy az indikátorok egy része kevésbé alkalmas a tanulás-tanítás minőségének tényleges megragadására, maximum csak közvetett módon állhat kapcsolatban vele, másrészt pedig az érzékenyebb változók esetében pedig rengeteg módszertani megfontolás teszi bonyolulttá a mérés lehetőségét (pl. az oktatói munka hallgatói véleményezése, mint a képzési programra vagy a kurzusra vonatkozó minőségi

¹³ Lásd erről a Warwicki Egyetem Hallgatói Önkormányzatának felhívását: <https://www.warwicksu.com/blogs/blog/lukepilot/2017/01/18/The-NSS-boycott-what-is-it-and-why-is-it-important-for-students-to-get-involved/>

¹⁴ Az U-Multirank indikátorrendszerének leírása az alábbi honlapon található: <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/>

mutató a szakirodalomban gyakran megkérdőjelezett annak érvényessége és megbízhatósága szempontjából (Uttl, White, & Gonzalez, 2017)).

Kováts (2009) is kifejti a felsőoktatás teljesítményének megítélése során felmerülő nehézségeket. A 2.2.2.1-es fejezetben bemutatott mintzbergi megközelítést megerősítve megállapítja, hogy a felsőoktatásban az alapfolyamatok sztenderdizációja nehézkes, mert se az input, se az output nem homogenizálható és a termelési függvény sem ismert. Ebből kifolyólag a teljesítmény, az output relativizálható, tehát a verseny két szinten zajlik: jól teljesíteni az egyes kritériumok mentén, illetve az intézmény számára kedvező értelmezés elfogadtatása a közvéleményben, szakmai szervezetekben az adott kritérium tartalmáról. A felsőoktatás esetében a hosszú visszacsatolási folyamatok is nehezítik a kimenet-kontroll megvalósítását (pl. végzett hallgató beválása a munkaerőpiacon). A felsőoktatási intézmények esetén a magatartás-kontrollt, a képességek sztenderdizálásának lehetőségét erősíti meg, amelyhez hozzájárul a korábban említett tudományterületi szocializáció vagy a publikációk bírálatának társértékelés (*peer review*) gyakorlata, kutatási források elosztása, habitusvizsgálat stb.

A fejezetben inkább csak megjeleníteni tudtam azt a problémavilágot, ami a felsőoktatási intézmények teljesítménye, minősége, eredményessége kapcsán megjelenik a szakirodalomban. Ettől független a terület egy fontos részét képezi az empirikus munkának. A felhasznált változók köréről éppen ezért részletesen írok a kutatómódszertan bemutatásánál. Végül pedig a felsőoktatási intézmények szervezeti értelmezésének összegzéseként, a következő fejezetben bemutatom és egyben összegzem azokat a szervezeti sajátosságokat, amelyek a felsőoktatási intézményekre jellemzők.

2.2.4 A felsőoktatási intézmény mint sajátos szervezet

A disszertáció elméleti bevezetőjében (2.1-es és 2.2-es fejezet) bemutattam a szervezetpedagógia, a kontingencia-elmélet és az új institucionalista megközelítéseket, mint a kutatás háttérét alkotó elméleti keretek. A szervezetpedagógia a mezo szinten értelmezett szervezetre fókuszál, de figyelembe veszi annak makro kontextusát és mikro-szinten az egyéni tanulási folyamatokat is. A szervezetpedagógia erőteljesen hangsúlyozza a szervezeti szocializációs folyamatokat, mint identitástanulási folyamat. A kontingencia elmélet kapcsán azon külső és belső tényezőkre koncentrálok, amelyek a felsőoktatás intézmények sajátos szervezeti viselkedését meghatározzák, míg az új institucionalista elmélet szempontjából pedig a szervezetek társadalmi beágyazottságát,

legitimációra való törekvésüket vizsgálom, figyelembe véve a szervezeti populációt és az elmélet által leírt izomorfizmus folyamatait, amelyen keresztül az intézményi populáció egyre inkább homogenizálódik. Az alkalmazott elméleti keret kijelöli a felsőoktatási intézmények szervezeti struktúrájának, szervezeti kultúrájának és a sajátos felsőoktatási professziónak, valamint a felsőoktatás eredményességi dimenziójának elemzését, amelyeket az elméleti bevezető során részletesen áttekintettem.

Az elméleti keretek meghatározása után az előbbieken kiemelt tényezőket tekintettem át a felsőoktatás vonatkozásában. Részletesen elemeztem a külső környezetet. A 2.2.1-es fejezet keretében bemutatott globális, nemzetközi és hazai tendenciák hatását Bess és Dee (2008) négy szervezeti kihívásban foglalja össze: környezeti kihívás (hogyan tud elszámoltatható maradni a felsőoktatási intézmény úgy, hogy ne váljon túl diffúzzá), strukturális kihívás (hogyan tudja koordinálni a felsőoktatási intézmény a magasan képzett és specializált szakemberek munkáját), interperszonális kihívás (hogyan tud reagálni a felsőoktatási intézmény a rendkívül változatos képességekkel, tulajdonságokkal és érdeklődésekkel rendelkező tagok szükségleteire) és kulturális kihívás (hogyan lehet olyan szervezeti identitást építeni, ami továbbra is lehetővé teszi a sokféleség kifejezését).

A felsőoktatási intézmények szervezeti struktúrájára vonatkozóan Kováts (2018) a kontingencia-elmélet szempontjából elemzi a magyar felsőoktatásban zajló szervezeti változásokat, vagyis azt, hogy a változó környezeti tényezőkhez hogyan alkalmazkodtak a szervezetek. Megállapítja, hogy az elmúlt 30 évben a felsőoktatási intézmények környezete komplexebb és dinamikusabb lett, a szervezetek mérete (legalábbis ami a hallgatói létszámokat illeti) is növekedett, ahogyan ezeket a 2.2.1.3.3-as fejezet keretében is bemutatottam. A szervezeti válaszok jól kirajzolódnak:

- differenciáltabb akadémiai és adminisztratív struktúra
- új szervezeti egységek létrehozása, sztenderdizálás és bürokratizálódás
- akadémiai struktúra decentralizálódása, adminisztratív struktúra centralizálódása
- növekvő feszültség az akadémiai és adminisztratív egységek, illetve a kari és egyetemi szintű vezetők között

Kováts (2009) további szervezeti sajátosságként jelöli meg a felsőoktatási intézmények nagyfokú töredezettségét, mint szubkultúrák összessége, ahol különbség van az akadémiai szféra és az adminisztratív munkatársak kultúrája között, illetve az egyes

tudományterületek is különböző sajátosságokkal rendelkezhetnek. Kiemeli a felsőoktatási intézményekre jellemző célbizonytalanságot (*goal ambiguity*) és a döntéshozatali folyamatok és érdekérvényesítő erő megoszlásának sajátosságait: szervezeti pozíció és társadalmi tőke sajátos kölcsönhatása, státusz inkonzisztencia, decentralizált döntéshozás és alacsony belépési korlát a döntési folyamatokba, gyenge tartalmi kontroll a vezetés részéről stb.

A kutatás keretében a felsőoktatási szervezeteket a saját környezetükbe ágyazottan, a nyitott rendszerértelmezés keretében elemeztem. Azt is tisztázni kell, hogy a szervezeti perspektíva a felsőoktatási intézmények esetében milyen elemzési szintet jelent. A teljes felsőoktatási intézményen belül működő alrendszerek, szervezeti egységek önmagukban is rendszerként értelmezhetők. Ebben az esetben a teljes felsőoktatási intézmény alkotja az elemzési egység szempontjából a környezetet. Ezen felül a szervezeti tagokat is rendszernek tekinthetjük, akik között vannak olyanok, akik az elemzési egység belső rendszerében mozognak, de vannak olyanok is, akik határokon átlépve (*boundary crossing*) tevékenykednek. Az általános rendszerelmélet (*general systems theory*) az elemzési egységként értelmezett szervezeti rendszer és a környezet komplex viszonyrendszerét írja le, a szociális rendszerelmélet (*social systems theory*) pedig az egyéneket tekinti rendszernek, akik egy komplex környezetben működnek. Míg az általános rendszerelmélet a szervezeti működés „fekete dobozába” próbál bepillantást nyerni, addig a szociális rendszerelmélet az egyén viselkedését a környezet és az egyén interakciójának függvényében írja le (Bess & Dee, 2008). A disszertációban megvalósított kutatás lehetővé teszi ennek a két perspektívának az együttes alkalmazását.

A zárt rendszerértelmezéstől való elmozdulás mellett az is egy fontos elméleti megközelítés a szervezet-kutatások terén, hogy az elemzési egység tekintetében az egyes szervezeteken túlmutatóan figyelembe kell venni a szervezeti populációt is (Szolár, 2009). A disszertáció keretében is alkalmazom ezt a perspektívát, vagyis nem csak egyes magyarországi felsőoktatási intézményekre fókuszálok, hanem a magyar felsőoktatási intézmények populációjára is.

A felsőoktatási intézményekre irányuló szervezetkutatások (explicit vagy implicit módon) különböző elméleti kereteket alkalmaznak. A korábbiakban áttekintettem azokat az általános tényezőket, amelyek a felsőoktatás rendszerkörnyezetére, a felsőoktatási intézmények szervezeti struktúrájára, kultúrájára és a felsőoktatási professzióra, valamint az eredményesség kérdéseire irányulnak. A fejezet zárásaként azokat a sajátos szervezeti

értelmezéseket mutatom be Jensen (2010) elemzésére támaszkodva, amelyek meghatározóak a felsőoktatási szervezetkutatásokban.

Az 1960-as években jelent meg Goodman (1962) és Millet (1962) könyve, akik az egyetemeket önszabályozó **kollegiális intézményként** értelmezték (*community of scholars, academic community*), amelyeknek nincs szüksége külső menedzsmentre vagy hierarchikus bürokráciára. Megközelítésükben a folyamatos diszkusszióra építő konszenzuskeresés állt a középpontban, ezzel azonban túlságosan idillikus képet festettek a felsőoktatási intézmények világáról.

Az előző megközelítés kritikájaként jelent meg az 1970-es évek első felében Baldrige (1971) munkájához kötődően az egyetem, mint **politikai aréna** megközelítés, amely úgy festette le a felsőoktatási intézményeket, mint ahol különböző frakciók versengenek a szűkös erőforrásokért. Ez a megközelítés felerősíti a külső tényezők szerepét a belső konfliktusok megoldásában. A megközelítés kritikusai a felvázolt szervezeti modell túlzott racionalitását emelték ki.

A kritikák nyomán kerültek előtérbe a '70-es évek második felében az úgynevezett **anarchia modellek**, amelyek a koordináció és az irányítás hiányára hívták fel a figyelmet. Az új institucionalista megközelítéshez kapcsolódóan a szervezetek legitimitációra törekvése kapcsán olyan következményeket is megfigyelhetünk, hogyha feszültség áll fenn a gyakorlat és az intézményi szabályok összekapcsolódásában akkor ennek megoldására a szervezetek egyre inkább szétválasztják formális és tényleges tevékenységeiket (laza kapcsolódás) (Schemmann, 2018). Erre utal Weick (1976) lazán strukturált rendszer (*loosely coupled system*) kifejezése, amely a korlátozott racionalitás elméletén keresztül szorosan kapcsolódik a szervezett anarchia megközelítéshez is (M. D. Cohen & March, 1986), ami például ráirányítja a figyelmet olyan jelenségekre, mint, hogy a felsőoktatási intézmények különböző részeiben különböző módszerek, célok és küldetések élhetnek párhuzamosan egymás mellett.

Az 1980-as években a szervezett anarchia megközelítést megerősítve a gyenge, **szimbolikus vezetésre** fókuszáltak a kutatások, ahol érdemes megemlíteni Birnbaum (1988) kibernetikai alapokon nyugvó elméletét, amelynek keretében önszabályozó intézményként értelmezte a felsőoktatási szervezeteket.

Az utóbbi megközelítések napjainkban is népszerűek a felsőoktatás-kutatók körében, azonban még fontos megemlíteni az 1990-es években indult megközelítést, a

vállalkozó egyetem (*entrepreneurial university*) modelljét. Bár ez az irány erősen normatív (inkább hozzájárul a leírt változásokhoz, mintsem csak elemzi őket), alapvetően a külső tényezők hatásának felértékelődésére épít, inkrementális változásként írja le a professzionalizálódó vezetés és adminisztráció folyamatait, megjelenik a stratégiai- és minőség-menedzsment területe, illetve hangsúlyozza a harmadik misszió fontosságát a triple helix modell (egyetem-ipar-kormányzati együttműködés szinergikus modellje) nyomán (Clark, Pergamon, & Clark, 1998; Leydesdorff & Etzkowitz, 1997). A bemutatott megközelítéseket az 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat: Összefoglaló táblázat a felsőoktatás-specifikus szervezetértelmezésekről

Időszak	Fő fókusz	Képviselők	Továbblépés kritikai háttere
1960-as évek	<ul style="list-style-type: none"> - Egyetem, mint kollegiális intézmény - Folyamatos diszkusszióra építő konszenzus-kereső döntéshozás - Önszabályozó akadémiai közösség, melynek nincs szüksége külső menedzsmentre vagy hierarchikus bürokráciára 	<ul style="list-style-type: none"> - Goodman (1962): The Community of Scholars - Millett (1962): The Academic Community 	<ul style="list-style-type: none"> - Túl idillikus kép
1970-es évek első fele	<ul style="list-style-type: none"> - Egyetem, mint politikai aréna - Különböző frakciók versengenek a szűkös erőforrásokért - Külső tényezők (pozíció, külső finanszírozás) kulcsszereplők a belső konfliktusok megoldásában 	<ul style="list-style-type: none"> - Baldrige (1971): Power and Conflict in the University 	<ul style="list-style-type: none"> - Túl racionalista a megjelenített szervezeti modell
1970-es évek második fele	<ul style="list-style-type: none"> - „Anarchia-modellek” - Koordináció és irányítás hiánya - Kongruencia hiánya a struktúra és a tevékenységek között - Különböző módszerek, célok és küldetések a szervezet különböző részeiben - „Szervezett anarchia” - Szimbolikus menedzsment 	<ul style="list-style-type: none"> - Weick (1976): lazán strukturált rendszer - Cohen és March (1974): szervezett anarchia, döntéshozás szemetesláda modellje 	<ul style="list-style-type: none"> - Bár kritizálták ezt a megközelítést, mégis ezek alapján haladtak tovább a kutatások az 1980-as években
1980-as évek	<ul style="list-style-type: none"> - Megerősítették a szervezett anarchia megközelítés felvetéseit - Kibernetikai verzió: önszabályozó intézmények - Szimbolikus menedzsment 	<ul style="list-style-type: none"> - Birnbaum (1988): How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership 	<ul style="list-style-type: none"> - Anarchia modellek és a gyenge vezetés témaköre ma is népszerű a felsőoktatási szervezetkutatások körében
1990-es évek	<ul style="list-style-type: none"> - Változások az egyetemekben a menedzsment elméletek szemszögéből, inkrementális változás - Külső tényezők hatásának felértékelődése (állami támogatás csökkenése, hallgatók számának növekedése, globalizáció, kereskedelmiesítés) - Stratégiai menedzsment, benchmarkok, költségcsökkentés, minőségmenedzsment 	<ul style="list-style-type: none"> - Clark (1998): Creating Entrepreneurial Universities - Etzkowitz és Leydesdorff (1997): Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple-Helix of University- 	<ul style="list-style-type: none"> - Irodalom normatív jellege (inkább hozzájárul ezekhez a változásokhoz, mintsem csak elemezné őket)

	- Vállalkozó egyetem	Industry-Government relations.	
--	-----------------------------	--------------------------------	--

(Horváth, 2018, p. 189, Jensen (2010) alapján)

A felvetett szervezeti válaszok kiemelik a különböző perspektívák figyelembevételét (oktató-adminisztrátor, vezető-beosztott, különböző diszciplínák) illetve a bürokratizálódás folyamatainak fontosságát. A szervezeti keretek áttekintése során nagy hangsúlyt kapott a kollegiális kultúra, a szimbolikus és anarchikus folyamatok megjelenése, valamint a környezettel való kapcsolat. Éppen ezért az empirikus kutatás keretében külön figyelmet fordítottam a különböző szereplők nézőpontjainak összehasonlítására, a bürokratikus működéssel kapcsolatos kérdések megfogalmazására, a szervezeti kultúra egységes vagy fragmentálódó jellegére és a környezettel való kapcsolat dimenziójára.

2.2.4.1 A felsőoktatási intézmény mint reziliens aktor

A kutatás fő kérdésselvetése kapcsán, vagyis, hogy hogyan voltak képesek a felsőoktatási intézmények ilyen hosszú idő alatt hasonló struktúrákkal és funkciókkal fennmaradni, illetve, hogy hogyan képesek a jelen gyorsan változó és diverz kihívásokat támogató környezetében hatékonyan működni, Pinheiro és Young (2017) két lehetséges stratégiát különít el: a felsőoktatási intézmény, mint stratégiai, illetve reziliens aktor.

A **stratégiai aktorként** értelmezett felsőoktatási intézmény a menedzserizmus és elszámoltathatóság keretében növelte formalizáltságát és racionalizálta működését. A vertikális diverzifikáció keretében nagy hatást gyakorolnak ezekre az intézményekre a különböző rangsorok, indikátorok, kiválósági programok, így a különböző, az új institucionalista elméletből fakadó izomorfizmus folyamatokon keresztül a kutatás-intenzív, enyhén vállalkozó egyetem archetípusát állítják maguk elé követendő példaként, ami értelemszerűen az intézményi populáció homogenizálódásához vezet. Ezek a megoldások a rövid távú hatékonyság növelése érdekében feláldozzák a hosszútávú alkalmazkodóképességet és rezilienciát. A horizontális diverzifikálódásnak viszont ellenállnak ezek az intézmények, hiszen az intézményi missziók bővítése veszélyt jelenthet a működésre, hiszen nem tudna kiszolgálni minden felmerülő igényt, ezért inkább új funkciók és egységek hozzáadásával bővült és reagált ezekre a változásokra (Pinheiro & Young, 2017).

A **reziliens aktor** ezzel ellentétben védekezik a külső hatásokkal szemben, de képes a változásra, miközben megmarad alapvető lényegénél. A reziliencia azt a képességet jelöli, hogy az intézmény rugalmasan képes alkalmazkodni anélkül, hogy alapvető identitása megváltozna. A felvázolt globális, nemzetközi és nemzeti trendek azonban erőteljesen próbálják ezen a határon átlendíteni a felsőoktatási intézményeket.

A rezilienciát alapvetően meghatározó tényezők:

- redundáns erőforrások (*slack*),
- rendszerek és folyamatok szétválasztása (*decoupling*), illetve a
- szükséges változatosság (*requisite variety*).

A **redundáns erőforrások** jelenléte első ránézésre negatív dolognak tűnhet, de megállapítható egy optimális szintje, ami elengedhetetlen az adaptív szervezeti működéshez, hiszen ha rendelkezésre állnak tartalékok, akkor tud a szervezet minél több erőforráshoz nyúlni az alkalmazkodás érdekében, akkor képes kísérletezni és megújulni. A tartalékok jelenléte szoros összefüggést mutat a folyamatok és rendszerek szétválasztásával.

A **lazán kapcsolt rendszerek** fontos jellemzője a felsőoktatási intézményeknek (Weick, 1976). A szoros kapcsolódás ugyanis a stratégiai aktor működésében jelenik meg, ami maximalizálja a lehetőségeket és minimalizálja a környezeti fenyegetettségeket. Azonban ha a rendszer egyes részei között egyre nagyobb a függőségi viszony, akkor az értelemszerűen csökkenti annak válaszkészségét a különböző kihívásokra. A laza kapcsolódás lehetővé teszi a felsőoktatási intézmények számára a belső autonómiát és alkalmazkodást, hogy a belső rendszerek önszerveződő módon alakítsák ki saját megoldásaikat, illetve növeli a funkcionális diverzitást is.

Végül a **szükséges változatosság** elve azt feltételezi, hogy a rendszernek belül olyan változatosnak kell lennie (struktúra, rendelkezésre álló humánerőforrás, készségek és tudás stb.), mint amilyen diverzitás érzékelhető a környezetben (Pinheiro & Young, 2017).

A reziliens aktor leírása kapcsán Pinheiro és Young (2017) idézik Hood (1991, p. 15) meghatározó művét az új közmenedzsmentről, amelyben így ír a szervezetek rezilienciájának fejlesztéséről:

- „különböző küldetések megfogalmazása
- relatíve nagy arányú redundancia/tartalék, amely lehetővé teszi a tanulást

- irányítórendszer, amely az inputra és a folyamatra fókuszál a kimenet helyett, hogy elkerülhető legyen a teljesítmény-nyomás és az információk manipulálása
- olyan HR menedzsment, amely támogatja a kohéziót de nem zárkózik el az eredeti ötletektől
- olyan feladatmegosztási struktúra, amely a rendszergondolkodást és nem a siloszerű működést támogatja
- olyan felelősségi struktúra, amely lehetővé teszi, hogy beismerjék a hibákat és tanuljanak belőle
- relatíve laza kapcsolódás
- információ mint közös érték a szervezet tagjai számára”

A fenti leírásban, illetve a reziliens aktor bemutatásában a szakirodalomban jól ismert tanulószervezet koncepciója jelenik meg, amely a disszertáció egyik központi fogalmát alkotja. A következő fejezetben a tanulószervezet általános bemutatásán keresztül térek ki a felsőoktatási intézmény tanulószervezeti értelmezésére és a kapcsolódó kutatások áttekintésére, összegzésére, amelyek meghatározzák az empirikus kutatás főbb irányait is.

2.3 A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet

Ebben a fejezetben először áttekintem és bemutatom a tanulószervezet általános szakirodalmát, kitérve annak kritikájára, divat jellegére (2.3.1-es fejezet), majd pedig összefoglalom a felsőoktatási rendszerre vonatkozó tanulószervezeti kutatások legfontosabb tapasztalatait és azonosítom azokat a hiányterületeket, amelyekre a téma fejlődése kapcsán fontos lehet a jövőben kitérni.

2.3.1 A tanulószervezet koncepciója és kritikája

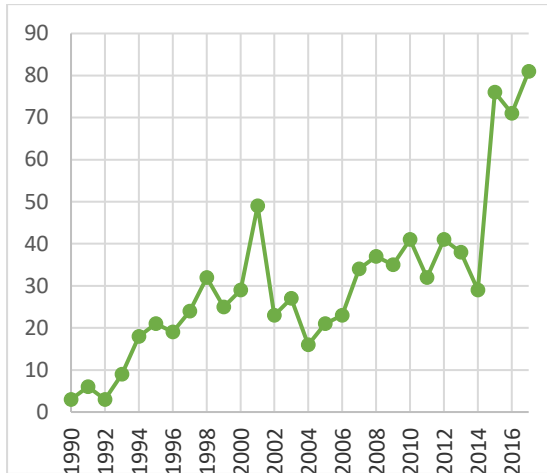
A **tanulószervezet**¹⁵ (*learning organization*) megjelenése és széleskörű elterjedése Peter Senge: Az 5. alapelv című könyvéhez kötődik, amely eredeti kiadásban 1990-ben jelent meg (második kiadása pedig 2006-ban), magyarul pedig 1998-ban. Senge (1998, pp. 5,

¹⁵ Tükörfordításban a „learning organization” kifejezést célszerű lenne tanuló szervezetként fordítani. A koncepció fogalom jellegét erősítendő, illetve a további szakirodalmi kereséseket támogatandó, javaslom a tanulószervezet kifejezést egy szóban írni. Ez a forma talán jobban utal az angol eredetinek azon sajátosságára, hogy maguk a szervezetek tanulnak. Ezt különösen oktatási kontextusban fontos hangsúlyozni, ahol gyakran megjelenik az a félreértelmezés, amikor a gyakorló szakemberek kifejezetten a diákok (tanulók) szervezetére, szerveződésére értik a fogalmat.

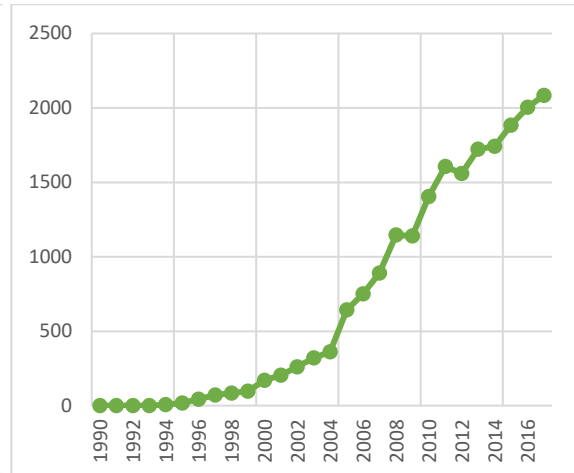
17) definíciója szerint a tanulószervezet olyan szervezet, ahol „az emberek igyekeznek folyamatosan kiterjeszteni teljesítő képességüket, hogy elérjék az általuk valóban kívánt eredményeket; ahol segítik és támogatják az új, még terjedőfélben lévő gondolkodásmódokat; ahol szerephez jutnak a kollektív elképzelések, vágyak; ahol az emberek folyamatosan tanulják, hogyan tudnak közösen tanulni; [...] amely jövőjének alakítása érdekében folyamatosan növeli, erősíti alkotókedvét és tehetségét”. A definíció nehezen operacionalizálható, illetve az idő előrehaladtával számos megnevezés és modell keletkezett, ami mind hozzájárult ahhoz, hogy a tanulószervezetet „**menedzsment divatnak**”¹⁶ (*management fad*) tekintsék.

Adžić (2018) tanulmányában érvel a tanulószervezet koncepciójának divat jellege mellett, azonban nem mutatja be azokat a klasszikus indikátorokat, amelyek jól jelzik egy koncepció divat jellegét. Ponzi és Koenig (2002) a tudásmenedzsment (*knowledge management*) fogalmának divat jellegét elemzik. A szerzők figyelembe veszik az adott témában jegyzett akadémiai folyóiratokban megjelent publikációk számát, illetve a fogalom interdiszciplináris terjedését. A szerzők a menedzsment divatok vizsgálata során bevett módszer alapján azt vizsgálják, hogy a terület iránti érdeklődés 5-5 éves periódusban mutat-e hirtelen növekedést, majd csökkenést (harang görbét rajzolva), hiszen a korábban azonosított menedzsment divatok hasonló mintázatot követtek. A Web of Science adatbázisát elemezve az angol nyelvű, akadémiai folyóiratokban megjelent cikkekre keresve, összesen 924 találat érkezett a „learning organization” és a „learning organisation” keresőszavakra. A cikkek megjelenésének évét, illetve az ezekre a cikkekre érkezett hivatkozások számát 1990 és 2017 között a következő ábrák mutatják (9. ábra és 10. ábra).

¹⁶ A területtel foglalkozó irodalom megkülönbözteti a „management fad” és a „management fashion” kifejezéseket. A management fad jellegű koncepciókat gyors terjedés, majd gyors hanyatlás jellemzi, míg a management fashion jellegű fogalmak olyan management fad jellegű koncepciók, amelyek egy ideig elfogadottak, elterjedtek lesznek, mielőtt hanyatlásnak indulnak (Ponzi & Koenig, 2002). A „fad” fordítása inkább a hóbort lenne, de ennek informális jellege miatt inkább a divat kifejezést használom, amely a magyar nyelvben jobban kifejezi a fogalom lényegét, azonban itt jelzem, hogy a „menedzsment divat” kifejezés alatt, az angolszász irodalomban „management fad”-ként ismert fogalmat használom.



9. ábra: Publikációk száma a Web of Science adatbázisában, amelyben megjelenik a tanulószervezet fogalma (1990-2017) (N=924)



10. ábra: A tanulószervezet fogalmát tartalmazó cikkekre érkezett hivatkozások száma a Web of Science adatbázisa alapján (1990-2017)

Az ábrák alapján megállapítható, hogy a tanulószervezet iránti érdeklődés tetőzése bőven meghaladta a Ponzi és Koenig (2002) által kritériumként meghatározott 5 évet. 1990-től 1998-ig szinte töretlenül növekedett a témában megjelent publikációk száma, majd kis visszaesés után 2001-ben tetőzött. Ezután 2002-2014 között folyamatosan stagnált, majd egy újabb növekedési periódus következett be. Ezzel szemben például a vizsgált cikkekre érkező hivatkozások száma évről évre folyamatosan növekedett. Meg kell jegyezni azonban, hogy a keresés alapján azonosított növekvő érdeklődés nem tisztán a tanulószervezet fogalmának elterjedését mutatja, hanem kapcsolódó fogalmak (pl. szervezeti tanulás, tudásmenedzsment) alapján a téma újrafelfedezését. Éppen ezért érdemes a fogalom diszciplináris terjedését is feltérképezni.

A Web of Science tematikus elemzése alapján (11. ábra) megállapítható, hogy a menedzsment tudományok területétől napjainkra a tanulószervezet fogalma több diszciplinában is elterjedt fogalommá vált. A keresés alapján azonosított 929 cikk 53,71%-a tartozik a menedzsment tudományok közé, jelentős a neveléstudományi (20,13%), informatika (19,16%), mérnöki (15,5%) és a pszichológiai (13,67%) terület hozzájárulása is a témához.



11. ábra: A tanulószervezetre vonatkozó publikációk tematikus megoszlása a Web of Science elemzése alapján

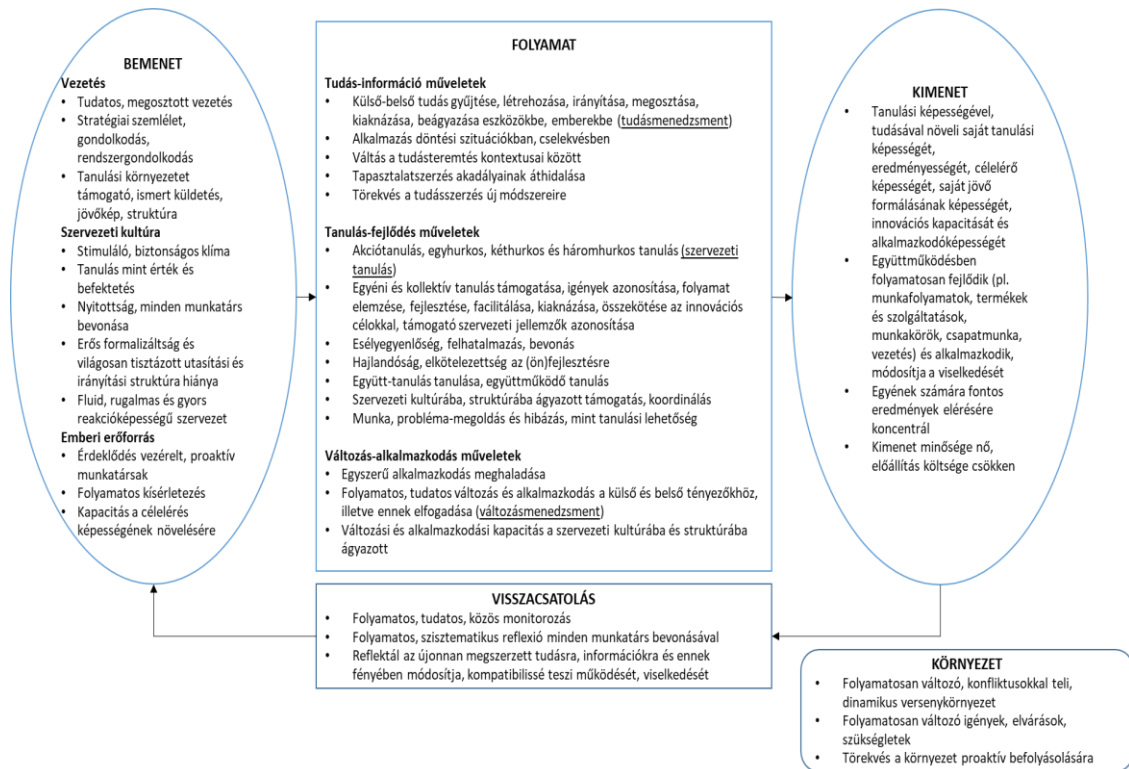
Bár a fentiek alapján megkérdőjeleződni látszik a tanulószervezet fogalmának egyértelmű menedzsment divat jellege, néhány kritika mindenképpen helytálló a koncepcióval kapcsolatban. Garvin (2000) három kritériumot fogalmaz meg, amit a tanulószervezet fogalmának teljesítenie kell ahhoz, hogy komolyan vehető elméleti koncepcióként használják: (1) világos definíció, (2), praktikus útmutató vezetők számára a koncepció alkalmazásáról és (3) mérőeszközök az eredmények értékelésére. Talán ami a leginkább hozzájárul a koncepció divat-jellegéhez, az a szakirodalomban használt különböző, egységességet és kumulatív-jelleget nélkülöző definíciók sokasága, illetve a koncepció méréséhez használt mérőeszközök kidolgozatlansága (érvényesség és megbízhatóság). Az előbbi kritikára a következőkben részletesen is kitérek, az utóbbi kritikát pedig a koncepció felsőoktatásban való használatának áttekintése során bontom ki részletesebben.

2.3.1.1 A tanulószervezet fogalmának értelmezése

Egy korábbi kutatáshoz kapcsolódóan (Anka et al., 2015) a tanulószervezet 63 különböző, egyedi definícióját tártam fel, amelyek 1990-2012 között születtek, különböző tudományterületekről származó publikációkat és szisztematikus szakirodalom-áttekintéseket elemezve. A teljes lista megtalálható az 1. sz. mellékletben. A definíciók tartalomelemzése során 8 tematikus egység rajzolódott ki, amelyeket ezek a megfogalmazások érintenek:

- konkrét **megnevezés**, hogy pontosan mi is a tanulószervezet (pl. tanulólabor (Leonard-Barton, 1992); hypertext szervezet (Nonaka & Ikujiro, 1994); metafora (Starkey, Tempest, & McKinlay, 2004) stb.)
- a tanulószervezeti működés **eredménye**, célja, kimenete (pl. szervezet sikeressége (Marquardt, 1996); javítja a szervezet alkalmazkodóképességét és innovációs kapacitását (Wu & Lin, 1997) stb.)
- konkrét **tevékenységek**, amelyek a tanulószervezeti működést jellemzik
 - o tudással, információval kapcsolatos műveletek (**tudásmenedzsment**) (pl. képes a tudás létrehozására, megszerzésére és átadására (Garvin, 1993) stb.)
 - o tanulással, fejlődéssel kapcsolatos műveletek (**szervezeti tanulás**) (pl. egyének együttműködve tanulnak (Argyris, 1993) stb.)
 - o változással, alkalmazkodással kapcsolatos műveletek (**változásmenedzsment**) (pl. folyamatosan átalakítja magát (Watkins & Marsick, 1993) stb.)
- a tanulószervezeti működés **kontextusát**, külső tényezőit leíró elemek (pl. folyamatosan változó és konfliktusokkal teli környezet (Dodgson, 1993) stb.)
- **visszacsatolásra**, visszajelzésre és ellenőrzésre irányuló tevékenységek (pl. minden munkatársat bevon folyamatos reflexión keresztül egy folyamatos ellenőrzési és fejlesztési folyamatba (S. Evans, 1998))
- egyéb szervezeti jellemző, **bemeneti tulajdonság** (pl. stimuláló klíma (Barker & Camarata, 1998); tudatos vezetés (Moilanen, 2005) stb.)

A fenti kategóriák alapján kirajzolódik egy bemenet-folyamat-kimenet modell, amelyben figyelembe vehető a tanulószervezeti működéshez szükséges rendszergondolkodás (*systems thinking*) logikája alapján a szervezeti kontextus és a visszacsatolási mechanizmusok (a kimenetből a bemenetre vonatkozóan). A stratégiai tervezés ezen rendszerszintű modellje Haines (2000, p. 39) munkájában jelenik meg, amely modell egyes részeibe a tanulószervezeti definíciók különböző elemei besorolhatók. Ezt az összegzést mutatja a 12. ábra.



12. ábra: A tanulószervezeti definíciók elemei a stratégiai rendszergondolkodás modelljében (Haines, 2000 alapján)

Érdemes külön kiemelni a tanulószervezet eredményességi dimenzióját, hiszen ez a terület fontos részét képezi a disszertációnak. López, Peón és Ordás (2005) egyértelmű összefüggéseket mutattak ki a tanulószervezeti működés és a vállalatok gazdasági, pénzügyi eredményessége kapcsán. Ellinger és munkatársai (2002) objektív mutatók mentén mutatták ki a pozitív összefüggést a tanulószervezeti viselkedés és a pénzügyi teljesítmény között (ROE – Return on Equity, ROA – Return on Asset, Tobin's q és MVA – Market Value Added¹⁷). Chang (2007) pedig kifejezetten a munkavállalói elégedettség kapcsán azonosított pozitív összefüggéseket.

A fenti definíciós elemek összegzése alapján az alábbi munkadefinícióban jelenítem meg a tanulószervezet tágran értelmezett, de általános koncepcióját: **A tanulószervezet egy komplex, adaptív rendszer, egy olyan szervezeti viselkedési forma, amely a munkahelyi környezetet tanulási környezetként értelmezve úgy**

¹⁷ ROE – return on equity: A részvényesek befektetéseinek megtérülése. A vállalat nettó bevételét elosztják a részvényeik piaci értékével. ROA – return on asset: a részvényesek befektetéseinek megtérülése minden a vállalat tőkéjébe való befektetés viszonyában. Tobin's q: A menedzsment hozzáadott értékét jelöli a vállalat vagyonán túl. A vállalat piaci értékét osztják el az eszközök helyettesítési költségével. MVA – market value added: A vállalat piaci értéke, mínusz a vállalatba összesen befektetett tőke mínusz a tartozások könyvelt értéke.

tudja alakítani saját szervezeti kultúráját és struktúráját, hogy a hatékony tudásmenedzsment, szervezeti tanulási és változásmenedzsment folyamatai révén képes legyen legitimációját és versenyképességét intelligensen növelve alkalmazkodni a dinamikusan változó környezethez és elérni a tagjai számára is fontos céljait.

2.3.1.2 A tanulószervezet mint komplex adaptív rendszer és szervezeti viselkedési folyamat

A munkadefinícióból világosan látható, hogy a disszertáció során a tanulószervezet koncepcióját átfogó keretként használom, ami magában foglalja a szervezeti struktúra, szervezeti kultúra, illetve a szervezeti folyamatok (pl. professzió sajátosságai) vizsgálatát.

A tanulószervezetet **szervezeti viselkedési** (*organizational behavior*) formaként határozom meg. A szervezeti viselkedés egy olyan tudományterület, amely az emberi viselkedést tanulmányozza szervezeti környezetben (Griffin & Moorhead, 2013, p. 4), ezen keresztül értelmezhető a korábban bemutatott szervezeti struktúra és szervezeti kultúra fogalomrendszere és a munkahelyi tanulási környezet értelmezése is.

A tanulási környezet fogalma általában az oktatási intézmények kapcsán jelenik meg (lásd pl. az OECD (2017) innovatív tanulási környezet fogalomértelmezését), esetünkben azonban általában beszélhetünk a munkahely tanulási környezetként való értelmezéséről (Billet, 2010) és a **munkahelyi tanulás** informatív, gyakorlat alapú, holisztikus, organikus, kontextuális és cselekvés- és tapasztalat alapú gyakorlatként való definiálásáról (Beckett & Hager, 2002). Más megközelítések a munkahelyi tanulást a helyszíntől függetlenül, a keresőtevékenységgel összefüggésben lévő tanulási folyamatként értelmezik (Stéber & Kereszty, 2016). A tanulószervezet keretében értelmezett munkahelyi tanulás sem köthető kizárólag egy fizikai térhez, hanem tágabb értelemben, a munkavégzéssel összefüggő formális, non-formális és informális tanulást értem alatta, amelyben nagy szerepet játszik a munkahelyi közösség, illetve a vezetés ösztönzése, támogatása. Hogy a munkahelyi tanulás milyen mértékben függ a szervezeti támogatástól, jól mutatja Brown (2009) tipológiája, amely kiemeli azokat a folyamatokat, amelyen keresztül munkahelyi tanulás megvalósulhat. Ilyen folyamat például a kihívást jelentő munka iránti elköteleződés, a munkahelyi, főleg interdiszciplináris kapcsolatok és együttműködések vagy mások tanulásának támogatása (pl. mentorálás). A munkahelyi

tanulás szempontjából kulcstényező annak tudatosítása és beépítése egyfajta tudásmenedzsment rendszerbe (Stéber & Kereszty, 2016).

A tudásmenedzsment az egyik olyan gyűjtőfogalom, amelyet a tanulószervezet értelmezése kapcsán, annak szervezeti viselkedési folyamatait leíró összegző csoportként jelöltem meg. Bencsik (2015, pp. 39–40), a Magyar Tudományos Akadémia Tudásmenedzsment Munkabizottságának konszenzusos értelmezése alapján, a **tudásmenedzsmentet** úgy definiálja, mint „egy olyan folyamat (menedzsment alrendszer) és kultúra, amely során a tudástőke feltárása, összegyűjtése, létrehozása, számontartása, megtartása, megosztása, állandó gyarapítása integráltan kezelt, és információtechnológiával támogatott. Célja a szervezet hozzáadottérték termelésének növelése, innovációs potenciáljának gyarapítása.” Bencsik (2015) könyvében a Lazányi Kornélia által jegyzett fejezet a tudásmenedzsment rendszer működtetésének céljaként jelöli meg egy, a szervezeti tudás hasznosulását elősegítő környezet megteremtését, mint szervezeti kultúrát. Ebből a nézőpontból a tudásmenedzsment folyamat eredménye egy szervezeti kultúraként definiált tanulószervezeti működés. A munkadefinícióból azonban érzékelhető, hogy a tanulószervezet több, mint amit a szervezeti kultúra fogalmával már a korábbiakban bemutatam. Éppen ezért szerencsésebb a tudásmenedzsment rendszert, az előbbieken idézett MTA definíció alapján folyamatként tekinteni, még hozzá a tanulószervezeti viselkedés egyik meghatározó folyamatként.

A **szervezeti tanulás** fogalmának is több megközelítése ismert (pl. pszichológia, menedzsment tudományok, szociológia, kulturális antropológia stb. (Easterby-Smith, 1997)). Argyris és Schön (1978) kognitív pszichológiai megközelítése az egyénre fókuszál, hiszen a szervezeti tanulást az egyének tanulásához köti. A szerzők a szervezeti tanulás folyamatában megkülönböztetnek egyhurkos tanulást („szervezet tagjai azon reakciója a szervezet külső vagy belső környezetében bekövetkező változásokra, amely során érzékelik a felmerülő hibákat és ezeket kijavítják, annak érdekében, hogy fenntartsák a szervezetről alkotott, gyakorlatban követett elmélet (*theory-in-use*) alapvető elemeit” (Argyris & Schön, 1978, p. 18)), kéthurkos tanulást („olyan szervezeti folyamatok, amelyek feloldják az inkompatibilis szervezeti normákat azáltal, hogy új prioritásokat fogalmazznak meg, átgondolják a normák fontosságát vagy átstrukturálják a normákat a hozzájuk tartozó stratégiákkal és feltételezésekkel” (Argyris & Schön, 1978, p. 24) és deuteró tanulást („amely során a szervezet tagjai a szervezeti tanulás korábbi kontextusairól tanulnak, reflektálnak” (Argyris & Schön, 1978, p. 27)). Argyris és Schön

elmélete a cselekedeteink indoklásaként vallott elméletekkel (*espoused theory*) és a hallgatólagos, gyakorlatban követett (*theory-in-use*) elméletekkel támasztja alá a szervezeti tanulás mechanizmusát, amelyben a definíciók alapján is jól látható, hogy fontos szerepet játszanak az értékek, feltevések, amelyek a szervezeti kultúra építőkövei. Levitt és March (2005) ezzel szemben magatartástudományi alapokra helyezik elméletüket és a szervezeti tanulást a szervezet szintjén értelmezik. Megközelítésükben a szervezeti tanulás olyan folyamatként jelenik meg, „amely a múltbéli behatásokat a viselkedést irányító rutinokba kódolja” (Levitt & March, 2005, p. 190). A tanulószervezeti viselkedés szempontjából a szervezeti tanulás folyamatát az egyén, csoport és a szervezet (illetve adott esetben szervezetek közötti) szinten is értelmezni kell (ahogyan azt a szervezetpedagógia megközelítése is teszi), így a szervezeti kultúra ebben az esetben is egy összekötő kapocs lehet a fogalmak között. Továbbá az idézett definíciók felhívják a figyelmet a szervezeti rutinok, a szervezeti memória és a szervezeti felejtés fontosságára is. A szervezeti tanulásnak ebből a szempontból fontos szerepe van az újítások, innovációk beépítésében a szervezet mindennapi működésébe, amely a szervezeti megújulás és alkalmazkodás egyik fontos mechanizmusa (Horváth, 2017).

A **változásmenedzsment** perspektívája azért jelenik meg a definícióban, hogy ezzel is látható legyen az a szándékolt cselekvési képesség, hogy a tanulószervezeti viselkedés egy tudatos folyamat, vagyis a szervezetek képesek a változásmenedzsment szakmai eszköztárának intelligens használatára. Illetve a tanulást adaptív viselkedésváltozásnak tekintve, elkerülhetetlen, hogy a tanulószervezetek képesek legyenek tudatosan kezelni a változásmenedzsment folyamatokat. A változások vezetése vonatkozhat szervezeti struktúrára, illetve szervezeti kultúrára is, érinti a vezetés, szervezetfejlesztés, kommunikáció és konfliktuskezelés területét is. A változásmenedzsmentnek jelentősége van a gyors, radikális, illetve a lassú, inkrementális változások bevezetésében, vagyis épít a szervezeti tanulás folyamataira például az innovációk, jó gyakorlatok vagy változások szervezeti memóriába vagy rutinba való építése keretében (F. Farkas, 2013).

Mind a tudásmenedzsment, mind pedig a szervezeti tanulás lehetne kiinduló pontja jelen disszertációnak, hiszen mindkét fogalomból meg lehetne határozni a tanulószervezet fogalmát. Azonban a tanulószervezet korábban bemutatott menedzsment divat jellegét ért kritikák miatt építék a tanulószervezet szakirodalomban megjelenő tudományosan alátámasztott és kibővített értelmezésére, hiszen így ez felhasználható egy

olyan átfogó keretrendszerként, amelyen keresztül értelmezhető a tudásmenedzsment és a szervezeti tanulás fogalma, egymáshoz való viszonyuk. Ebben a megközelítésben a tudásmenedzsment egy tervszerű, tudatos, stratégiai tevékenység (menedzsment alrendszer), amely a szervezeti tanulás folyamataira irányul, míg a szervezeti tanulás önmagában egy jelenség, amit a tudásmenedzsment rendszer és gyakorlat képes strukturálni a szervezeti működésben. Így pedig a tanulószervezeti viselkedés meghatározó gyakorlataiként (tudásmenedzsment) és tudatosan kiaknázott folyamataiként (szervezeti tanulás) tekintek ezekre a fogalmakra. A szervezeti tanulás fókusza azért is jelentős, hiszen a szervezetpedagógia elméleti megközelítése ezt a fogalmat helyezi a középpontba. A disszertáció ezt a megközelítést tudja támogatni azáltal, hogy árnyalja a szervezeti tanulás és a tanulószervezet fogalmát és viszonyrendszerét, elvetve a két fogalom szinonimaként való használatát (lásd pl. Euler (2018) tanulmányát).

Integráló szemléletre törekednek Vera és munkatársai (2011) is, akik a szervezeti tanuláson belül értelmezik a tudásmenedzsment fogalmát. Hasonlóan integráló szemléletre törekszik Örténblad (2015) szakirodalom elemzése is, amelyben a tanulószervezet tipológiáját négy építőelemre bontja le:

- **tanulás a munkahelyen** (*learning at work*): a munkatársak munkavégzés közbeni tanulása Watkins és Marsick (1993) alapján
- **szervezeti tanulás** (*organizational learning*): a tanulás különböző szinteken való alkalmazása (egyhurkos, kéthurkos, és deuteró tanulás Argyris és Schön (1978) alapján) és az így szerzett tudás tárolása a szervezeti memóriában (Garvin, 1993)
- **tanulástámogató klíma** (*climate for learning*): a szervezet olyan pozitív klímát teremt, amely megkönnyíti és természetessé teszi a tanulási folyamatot, teret és időt ad a kísérletezésre, reflexióra, illetve a hibákat tanulási lehetőségként értelmezi (Pedler, Burgoyne, & Boydell, 1991)
- **tanulástámogató struktúra** (*learning structure*): olyan szervezet, ami rugalmas, decentralizált és organikus, csapat-alapú struktúrával rendelkezik, lehetővé teszi a munkatársak számára, hogy saját döntéseket hozzanak, hogy gyorsan kielégítsék a folyamatosan változó fogyasztói elvárásokat, és amelynek szükséges, hogy folyamatosan tanuljon és redundáns legyen, hogy rugalmas maradjon. Minden munkatárs specialista, tudják, hogy hogyan végezhetnék el egymás feladatait is, ami lehetővé teszi, hogy helyettesítsék egymást. Minden tag holisztikus képet

alkot a szervezetről, amelyből következik, hogy mindenki tudja, hogy hol van szükség segítségre vagy kitől lehet segítséget kérni (Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993).

Összhangban a disszertációban alkalmazott megközelítéssel, Örtenblad (2015) is ösztönzi a tanulószervezet fogalmának differenciálását egyrészt tartalmilag, másrészt különböző kontextusokra fókuszálva. Cikkében felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulószervezet ideáját nem lehet módosítás nélkül adaptálni különböző típusú szervezetek esetében. A szerző javaslatokat tesz módosított tipológiákra az egyes szervezeti típusok sajátosságaihoz igazodva (köztük felsőoktatási intézményekre is gondolva), így a továbbiakban a tanulószervezeti viselkedés felsőoktatás-specifikus tipológiáját és vonatkozó kutatásait mutatom be.

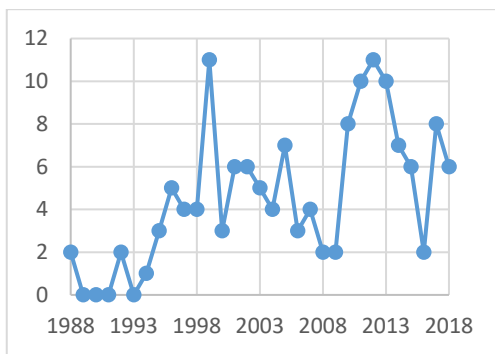
2.3.2 A felsőoktatási tanulószervezeti kutatások áttekintése

Jól mutatja egy szakmai terület fejlődését, ha elegendő számú és minőségű tudományos publikáció áll rendelkezésre ahhoz, hogy kutatók szisztematikus szakirodalom-áttekintést vagy meta-analízist készítsenek róla. Örtenblad és Koris (2014) a tanulószervezeti kutatások felsőoktatási intézményekre való alkalmazását vizsgálták szakirodalmi áttekintésükben. A disszertációban fontos kiindulópontként tekintek az idézett munkára. Bár Örtenblad és Koris munkája 1988 és 2012 között 73 tanulmányt dolgozott fel, nem tekinthető szisztematikus szakirodalom-áttekintésnek (*systematic literature review*). A feldolgozott tanulmányok között nem csak cikkek, hanem könyvek, könyvfejezetek, illetve a szürke irodalom (nem publikált kutatási jelentések, szakdolgozatok, disszertációk) is megjelennek. A szisztematikus keresést nehezíti a keresőszó jellege, hiszen a „learning” kifejezés sok más összeköttetésben is megjelenhet a felsőoktatási szakirodalomban, illetve a területre jellemző fogalmi tisztázatlanságok miatt éppúgy előfordulhat a tanulószervezetre való utalás a szervezeti tanulással foglalkozó cikkben, mint a tudásmenedzsmentet tárgyaló könyvfejezetben.

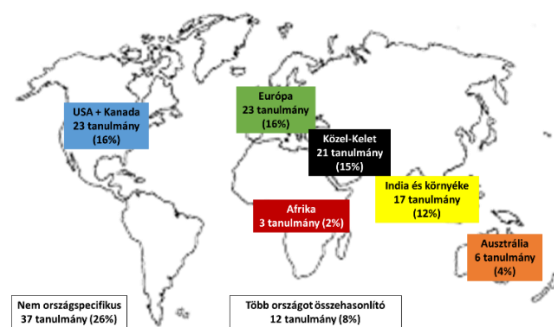
A disszertáció elméleti megalapozásához Örtenblad és Koris elemzési rendszerében kerestem további tanulmányokat, illetve kiegészítettem (visszamenőleg, a korábbi 73 tanulmányra vonatkozóan is) az elemzési szempontokat. Saját feltáró munkám során az Örtenblad és Koris által is lefedett időszakban további 30 releváns tanulmányt találtam, illetve a 2013-2018-as időszakra vonatkozóan még 39 tanulmánnyal bővítettem a listát, így összesen 142 olyan tudományos munkát elemeztem, amely a felsőoktatási

intézmények működését tanulószervezeti perspektívából elemzi. A szakirodalmi áttekintés legfontosabb adatait egy táblázatban foglaltam össze, ami a 2. számú mellékletben található. A következőkben bemutatom az elemzési keretrendszert és a területre vonatkozó legfontosabb tapasztalatokat, külön kiemelve a kutatómódszertani sajátosságokat, illetve a hiányterületeket és továbblépési lehetőségeket.

Örtenblad (2013, 2015), illetve Örtenblad és Koris (2014) különböző értékfókuszok és érintettek perspektívája mentén elemzi a tanulószervezeteket. Ezt a keretrendszert használják a szerzők a felsőoktatási intézményekre fókuszálva is. Ezen felül áttekintették a tanulmányok földrajzi fókuszát, illetve a szerzők által leírt, legfontosabb javaslatokat a téma kapcsán. Ezeket a szempontokat a saját gyűjtésem során is szem előtt tartottam, illetve visszamenőleg is kiegészítettem a kutatómódszertani megközelítések és az alkalmazott mérőeszközök, a skálák megbízhatósága és a legfontosabb kimeneti mutatók számbavételével. A következő ábrák (13. ábra és 14. ábra) a megjelent tanulmányok időbeli és földrajzi eloszlását mutatják.



13. ábra: A felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező publikációk időbeli megoszlása



14. ábra: A felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező publikációk földrajzi megoszlása

A publikációk időbeli megoszlása alapján látható, hogy időszakonként megnő az érdeklődés a téma iránt, illetve alapvetően az évek során folyamatosan fenntartották az érdeklődést az egyes szerzők. A földrajzi megoszlás tekintetében elmondható, hogy az angol nyelvű irodalomból a Közel-Kelet országai erőteljesen megjelennek, viszont hiányos tudás áll rendelkezésre a dél-amerikai, kínai, japán, valamint az afrikai felsőoktatási intézmények esetében.

A szakirodalom áttekintése során fontos szempont volt, hogy az egyes szerzők milyen definíciós alapokon értelmezik a tanulószervezet fogalmát. A korábbi szakirodalom-elemzés megjelölte Senge (1990), Watkins és Marsick (1993), Argyris és

Schön (1978), Pedler, Burgoyne és Boydell (1991) illetve Garvin (1993) alapvető munkáit, illetve az is elemzési szempont volt, hogy az egyes munkák mely korábbi, felsőoktatási intézményt tanulószervezetként értelmező munkákat hivatkozzák. Ezek alapján megállapítható, hogy a feltárt 142 irodalom közül csupán 67% utalt Senge alapvető műveire a témában, míg a többi szerzőt 23-30% közötti szakirodalom hivatkozta. A tanulószervezet definíciójára további, egyéb forrásra a tanulmányok 52%-a támaszkodik. Az arányok jól mutatják, hogy a területet érintő kutatók nem egységes definíciós bázisból dolgoznak, sokféleképpen értelmezik a tanulószervezet fogalmát. Megerősítve Örtenblad és Koris (2014) megállapításait a feltárt 142 tanulmány idézettségi struktúrájának áttekintése alapján az látható, hogy a felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező irodalom nem kumulatív, az újabb kutatások kis mértékben támaszkodnak csak a korábbi eredményekre. A feltárt 142 tanulmány közül közel a fele (47%) nem hivatkozott egyik másik, korábbi tanulmányra sem, illetve további 26 tanulmány (18%) maximum egy korábbi tanulmányt említ a listából. Összesen 49 (35%) olyan tanulmány szerepel a listában, ami egynél több korábbi irodalmat hivatkozik a témában. Éppen ezért fontos, hogy minél szélesebb körben feltárjam a korábbi munkákat.

Örtenblad és Koris (2014) szakirodalom-áttekintése során elemezték a tanulmányok értékfókuszát. Az értékfókusz tekintetében a szerzők úgy érvelnek, hogy a felsőoktatáskutatás esetében is figyelembe kell venni különböző nézőpontokat, különböző érintetteket, hiszen a kutatások nagy része csak kritika és érvelés nélkül állítják, hogy a felsőoktatási intézményeknek tanulószervezetté kell válniuk. A szerzők így tanulmányukban azt a kérdést teszik fel, hogy egyáltalán releváns-e a tanulószervezet koncepciója a felsőoktatási intézmények esetében. A korábbi irodalmak elemzése alapján a szerzők azonosítják a vezetői perspektívát (intézményi és egyéni eredményesség fókusz), a munkavállalói perspektívát (munkavállalói jóllét fókusz) és a társadalmi perspektívát (társadalmilag hasznos oktatás és kutatás fókusz), mint lehetséges értelmezési keret, ami alapján megítélhető a tanulószervezet koncepciójának hasznossága a felsőoktatás esetében (Örtenblad & Koris, 2014). A kibővített elemzésem alapján a feldolgozott tanulmányok 92%-ban megjelenik a szervezeti eredményesség, a vezetői perspektíva. Ennél jóval kisebb arányban foglalkoznak a kutatók a munkavállalói elégedettség, jólléttel (tanulmányok 26%-a), illetve a felsőoktatás harmadik missziójaként értelmezhető, társadalmilag hasznos oktatás és kutatás területével (31%).

Abenga (2018) hiányolja a **hallgatót, mint lehetséges érintett, illetve a hallgatói fókusz** megjelenését ebből a tipológiából, pedig (főleg korábbi) tanulmányok is expliciten utalnak a hallgatókkal való partneri kapcsolat kialakítására (Ashton, 1988; Borzsony & Hunter, 1996; Laurillard, 1999; R. L. Osborne & Cowen, 1995), a hallgatók felhatalmazására (*empowerment*), tudásmegosztási és döntéshozatali folyamatokba való bevonására (Cambridge, 2008; White & Weathersby, 2005; Wronka, 2013), illetve szükségleteik azonosítására és a hallgatói elégedettség figyelembevételére (Friedman & Kass-Shraibman, 2017; Ghaffari, Burgoyne, Shah, & Nazri, 2017; Rezaee, Yazdani, & Shokrpour, 2014; Tinto, 1997).

Az utolsó elemzési szempontrendszer a tanulószervezet kibővített értelmezését vizsgálja, amelyben a korábban bemutatott tipológiát alkalmazzák a szerzők (Örtenblad, 2015; Örtenblad & Koris, 2014): tanulás a munkahelyen, szervezeti tanulás, tanulástámogató klíma, tanulástámogató struktúra.

A lehetséges értelmezési módok közül leggyakrabban a tanulástámogató klímával és a szervezeti tanulóssal foglalkoznak az elemzett tanulmányok (78% és 75%). Jelentős még a tanulástámogató struktúra figyelembe vétele (65%), de a tanulmányok alig fele foglalkozik a munkahelyi tanulás perspektívájával (48%). Az elemzett tanulmányok közül összesen 32 (22,5%) foglalkozik mind a négy értelmezés alapján, vagyis kellőképpen holisztikusan a tanulószervezet fogalmával.

A szakirodalomfeltárás alapján megerősíthető, hogy a disszertációnak nagy mértékben kell építenie a feltárt kutatási előzményekre, megteremtve azt a kumulativitást, amely alapján az empirikus kutatás eredményeinek feldolgozása hozzá tud járulni az elmélet és a gyakorlat fejlesztéséhez. A szakirodalom általános elemzése alapján megállapítható, hogy építve a vezetői perspektíva szervezeti eredményességi aspektusára, nagy hangsúlyt kell fektetni a munkavállalói jóllét és a társadalmi felelősségvállalás területére is. Ezen felül érdemes felhasználni a meglévő tapasztalatokat a szervezeti struktúra, klíma és a szervezeti tanulás keretében, de kiterjeszteni a kutatást a munkahelyi tanulás perspektívájára vonatkozóan is, holisztikusan szemlélve a négy területet. Ebben segít a korábban megfogalmazott tanulószervezeti definíció is.

A továbbiakban áttekintem, hogy az elemzett források milyen tartalmi javaslatokat fogalmaznak meg a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti működése kapcsán, illetve hogyan, milyen eszközökkel kutatták a területet.

2.3.3 A felsőoktatási tanulószervezeti kutatások tartalmi fókuszai

A felsőoktatási intézmények tanulószervezeti működését vizsgáló kutatásokban központi szerepet kap a **vezetés**, a vezetés szerepének és felelősségének értelmezése, elemzése. Az elemzett tanulmányok között találunk olyat, amely az erős, szakmailag felkészült vezetés fontosságát hangsúlyozza (Dever, 1997; Kovač et al., 2003) vagy éppen annak támogató, facilitáló jellegét emeli ki (Agaoglu, 2006; N. Lewis, Benjamin, Juda, & Marcella, 2008; Rowley, 1998; Willcoxson, 2001), mások inkább a vezetés felelősségére utalnak (Forest, 2002; Hang & Phan, 1999). A tanulószervezet sajátosságaiból fakadóan néhány szerző azt fogalmazza meg javaslatként, hogy a vezetésnek törekednie kell a munkatársak bevonására és felhatalmazására (Balay, 2011; Frankl & Gibbons-Carr, 2001), illetve lehetőségeket és teret kell teremtenie a munkatársak számára, bátorítani kell a kollégáit (Freed, 2001; Lin, 2004; Prelipcean & Bejinaru, 2016). Természetesen az is fontos javaslatként jelenik meg, hogy a vezetőknek modellezniük kell a kívánt magatartást, példát kell mutatniuk a saját viselkedésük kritikai elemzésével, illetve a tanulással kapcsolatosan (Avdjieva & Wilson, 2002; Freed, 2001; Gentle & Clifton, 2017; Hasan, Zaidi, & Rosli, 2015; Nakpodia, 2009). Nem csak arra utalnak a kutatások, hogy a vezetőknek támogatniuk kell a munkatársak képzését, fejlesztését (Abu-Tineh, 2011; Veisi, 2010), hanem a vezetők képzése, fejlesztése is kritikus pont lehet a tanulószervezeti viselkedés támogatásában (Gentle & Clifton, 2017; Romanovskaia & Shtrigel, 2013). A különböző vezetési modellek és stílusok közül a kutatók a transzformatív vezetés (*transformational leadership*) interaktív és organikus (Abbasi & Zamani-Miandashti, 2013; Avdjieva & Wilson, 2002; Gentle, 2001; Watkins, 2005), illetve együttműködő és participatív jellegét (Nguyen & Hung, 2007) emelik ki. Bunwan és munkatársai (2010), illetve Malik és munkatársai (2012) a tanulásirányító vezetést (*instructional leadership*), Nakpodia (2009) pedig a szolgáló vezetést (*servant leadership*) említi. Chawla és Lenka (2015) pedig a rezonáns vezetés (*resonant leadership*) kapcsán az emocionális intelligencia fontosságát emelik ki.

A vezetés mellett fontos tényezőként jelent meg a **munkatársak bevonása, felhatalmazása**, amely nem csak a vezetés területét, hanem a szervezeti struktúrát és kultúrát is érinti például a hierarchikus távolságok kapcsán. A bevonás és felhatalmazás egyik területeként jelenik meg a szervezet jövőképe, értékeinek folyamatos újragondolása (Hang & Phan, 1999; Senge, Kleiner, Roberts, Ross, & Smith, 1994), illetve konkrétan a munkatársak bevonása a döntéshozásba és felelősséggel

való felruházásuk (Duke, 2002a; Freed & Klugman, 1996; Kumar, 2005; Kumar & Idris, 2009; Reece, 2004; Smith, 2003; Willcoxson, 2001), Néhány szerző a bevonódás speciális formáit is megemlíti, például Jamalzadeh (2012) a minőség-körök (*quality circles*) gyakorlatát említi, Patnaik és munkatársai (2013) a megosztott felelősségvállalás, kollektív elszámoltathatóság és az autonómia fontosságát hangsúlyozza a tanulószervezeti működés szempontjából, míg White és Weathersby (2005) az alul-reprezentált csoportok érdekérvényesítését jelenítik meg. Gouthro és munkatársai (2018) kifejezetten a nők érdekérvényesítésére fókuszálnak.

Ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények meg tudják valósítani a munkatársak teljeskörű bevonását, ahhoz szükségesek a szervezeti **struktúrában** eszközölt változások. A javaslatok között megjelenik az elmozdulás a tradicionális keretektől, a hierarchikus, centralizált és formális működéstől a decentralizált megoldások irányába (Al-Zahrani, 2015; Collie & Taylor, 2004; Francis, 2014; Murdoch, 1995; Navehebrahim, Badakhshan, & Rahimi, 2013), illetve a szerzők érvelnek a bürokrácia visszaszorítása mellett is (Bratianu, 2007; Obasi & Motshegwa, 2005; Veisi, 2010), mindezt a szervezet rugalmassága érdekében (R. L. Osborne & Cowen, 1995; Qi, Li, & Ma, 2012). Ennek egy konkrét megvalósítási formája a szervezeti struktúra és hierarchia laposítása, ami számos szerzőnél megjelenik (Friedman & Friedman, 2002; Friedman, Friedman, & Pollack, 2005; Greenwood, 2009; Khasawneh, 2011; Neefe, 2001; O'Banion, 1996; Tam, 1999; van der Westhuizen, 1998).

A fentiek megvalósításához és fenntartásához különböző **szervezeti kultúra, szervezeti klíma, illetve képességek** szükségesek. Az elemzett szakirodalom nem minden esetben tesz éles különbséget a kultúra és a klíma fogalmai között, de alapvetően úgy írják le a tanulószervezetként működő felsőoktatási intézményeket, mint ahol a tagok számára a kérdezés, a tanulás és a minőség-orientáció van a középpontban, ahol lehetőség van a belső vitára, tudásmegosztásra ítélezés nélkül (Avdjieva & Wilson, 2002; Calabrese & Shoho, 2000; Freed & Klugman, 1996; Kumar & Idris, 2009; Laurillard, 1999). Emellett a szerzők hangsúlyozzák, hogy egy pszichológiai biztonságérzetet adó, támogató, a kockázatvállalást és a kreativitást, innovativitást erősítő kultúra is szükséges az ideális a tanulószervezeti működés megvalósításához, ahol komolyan veszik a nem-tradicionális ötleteket, ahol felül lehet vizsgálni a meglévő koncepciókat, ahol az emberek hajlandóak az out-of-the-box gondolkodásra (Abbasi, Taqipour, & Farhadian, 2012; J. S. Brown, 1997; Feizi, Mohebi, & Gholam, 2013; Frankl & Gibbons-Carr, 2001; Franklin,

Hodgkinson, & Stewart, 1998; K. A. Kuźmicz, 2015; Nejad, Abbaszadeh, Hassani, & Bernousi, 2012; Patnaik et al., 2013; Patrick & Fletcher, 1998; Reece, 2004; Sternberg, 2015; Vatankhah, Pakdel, Noruzi, Mahmudi, & Vatankhah, 2011). Mindez egy olyan klímában tud megjelenni, amit a munkatársak nyitottnak, bevonónak érzékelnek, ahol értékelik a különbözőséget, ahol a közösségiség, illetve a felelősségvállalás és elköteleződés jellemző (Balay, 2011; Bratianu, 2007; Bui & Baruch, 2012; Collie, 2002; Kranthi & Resmi, 2017; Lin, 2004; Malik et al., 2012; Nakpodia, 2009; Navehebrahim et al., 2013; Veisi, 2010; Voolaid & Venesaar, 2011; Wronka, 2013). Végül a különböző szerzők hangsúlyozzák (elsősorban a vezetés, de a munkatársak szempontjából is) a változásmenedzsment kompetenciák meglétének szükségességét (Lawler & Sillitoe, 2013; Liu & Liu, 2018).

Ahhoz, hogy egy szervezetben ezek a képességek rendelkezésre álljanak, fontos terület a **munkatársak folyamatos szakmai fejlődése, fejlesztése**. A feldolgozott irodalom egy része stratégiai szintre emeli a felsőoktatási intézményekben dolgozó munkatársak képzését, olyan területnek tartják, amelybe fontos erőforrásokat fektetni, a vezetőknek törekedniük kell arra, hogy a szervezet küldetését, értékrendszerét és a munkatársak képzését összehangolják, illetve a szervezetfejlesztési folyamatok keretében is gondolkozzanak ezekről a lehetőségekről (Acebo & Watkins, 1988; Avdjieva & Wilson, 2002; H. Brown, 1992; Bui & Baruch, 2010; Froman, 1999; Matthews, 1999). A stratégiai fontosság mellett a tanulmányok általában hangsúlyozzák a felsőoktatási intézményben dolgozó összes munkatárs számára az élethosszig tartó tanulás, a folyamatos szakmai fejlődés megvalósítását, az önszabályozó tanulás elsajátítását, illetve szervezeti szinten a tanulás bátorítását, mentorálási rendszer kialakítását (Al Rajhi, 2018; Candy, 1996; Cepic & Krstovic, 2011; Duke, 1992, 1999, 2002b; Kristensen, 1999; Lin, 2004; Meade, 1995; Patnaik et al., 2013; Watkins, 2005). Tam (1999) és Collie (2002) a pedagógiai képzések fontosságát emelik ki, Reece (2004) pedig a vezetőképzésre helyezi a hangsúlyt a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti fejlesztése során. Az elemzett cikkek között megjelenik a munkavégzés közbeni tanulás, illetve a munkahelyi tanulás hangsúlyozása (Franklin et al., 1998; Hang & Phan, 1999), utalva a különböző érintettek (adminisztratív munkatársak, oktatók, vezetők, hallgatók) együtt tanulására (Kristensen, 1999; Senge, 2000), illetve a munkatársak tudásmegosztására (Bratianu, 2007; Kumar, 2005; Reece, 2004). Portfelt (2006) kiemeli a konfliktus tanulási lehetőségként való értelmezésének fontosságát, illetve olyan találkozási helyek teremtését, ahol lehetősége

van a munkatársaknak a párbeszédre. A munkahelyi tanulás tapasztalati (*experiential learning*), illetve akció tanulás (*action learning*) jellegét emelik ki a szerzők (Farrar-Myers & Dunn, 2010; Gentle & Clifton, 2017). Ehhez a területhez kapcsolódik szorosan a felsőoktatási intézményekben zajló pedagógiai munkára irányuló tudományos érdeklődés (*scholarship of teaching and learning*), amit megemlít munkájában Taylor (2004) is. Hasonló módon utal az intézményi kutatások (*institutional research*) sajátosságaira Bauman (2005) és Kuzmicz (2015) is, akik kiemelik, hogy a felsőoktatási intézményeknek képesnek kell lenniük arra, hogy önmagukról tanuljanak, felhasználva és elemezve az intézményi működésről gyűjtött adatokat. A tanulás-tanítás világára irányuló tudományos kutatás, illetve az intézményi kutatások markáns részét képezik a felsőoktatásról szóló szakirodalomnak (önálló nemzetközi szervezetek, tudományos konferenciák, folyóiratok működnek az adott témák keretében¹⁸), azonban kevés a közös keretmetszet a tanulószervezeti kutatásokkal, pedig a két terület kölcsönösen tanulhatna egymástól, hiszen hasonló (rész)területekre és (rész)folyamatokra irányul a fókuszuk. A munkatársak fejlődése és fejlesztése kapcsán nagy hangsúlyt kapott az önfejlesztés, amelynek egyik fontos területe az önreflexió, a reflektivitás fejlesztése, a reflektív szakember (*reflective practitioner*) fejlesztése (Cambridge, 2008; Senge, 2000).

A reflexió kapcsán megjelenik még az elemzett irodalmakban a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti működésének szempontjából a **visszajelzés, teljesítményértékelés és -öszönzés** fontossága. Több szerző is javaslatként fogalmazza meg a tanulószervezetként működő felsőoktatási intézmények számára, hogy koncentráljanak a folyamatos visszajelzés és értékelés rendszereinek és folyamatainak kialakítására, törekedjenek a bizonyítékokon alapuló önértékelés megvalósítására, illetve akár külső értékelés igénybevételére is (Avdjieva & Wilson, 2002; Bak, 2012; Chrispen & Mukeredz, 2013; Čierna, Sujová, Hąbek, Horská, & Kapsdorferová, 2017a; Gentle, 2001; Jamalzadeh, 2012; Khasawneh, 2011; D. R. Osborne, 1997). Más szerzők konkrét humán erőforrás menedzsment alrendszerek kialakítására utalnak (Ponnuswamy & Manohar, 2014), így például igazságos teljesítményértékelési és ösztönzési-

¹⁸ Lásd például az International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL) nemzetközi szervezet honlapját (<https://www.issotl.com/>), illetve a szervezethez kötődő éves konferenciák (<https://www.issotl.com/issotl-conferences>) és tudományos folyóirat (<https://www.issotl.com/teaching-learning-inquiry-tli>) leírását. Az intézményi kutatások területén érdemes megemlíteni az Association for Institutional Research szervezetet (<https://www.airweb.org/pages/default.aspx>), illetve ennek európai ágát az European Association for Institutional Research (EAIR) (<http://www.eairweb.org/>), konferenciáit és folyóiratait.

javadalmazási rendszer felállítására, ahol elsősorban a tanulás értékelése és ösztönzése, jutalmazása áll fókuszban (Al-Zahrani, 2015; Bunwan et al., 2010; Dill, 1999; Forest, 2002; Franklin et al., 1998; Friedman & Friedman, 2002; Ghaffari et al., 2017; Lin, 2004; E. Martin, 1999; Nejad et al., 2012; O'Banion, 1996; Patnaik et al., 2013; Patrick & Fletcher, 1998). Mindezen folyamatok és rendszerek tanulásorientált jellegét is hangsúlyozni kell (Akhtar & Khan, 2011).

A korábbiakban bemutatott elemeknek közvetett vagy közvetlen módon mind utalnak az együttműködés fontosságára. Az elemzett tanulmányok legnagyobb arányban **a belső együttműködések különböző formáinak** fontosságát és szükségességét hangsúlyozzák. Kiindulópontként a különböző határok lebontását, átlépését, a silok lebontását (*silo busting*) említik a szerzők (Friedman & Kass-Shraibman, 2017; Laurillard, 1999; Nakpodia, 2009; van der Westhuizen, 1998). Ezek a határok egyrészt a különböző diszciplináris határokat jelentik, de egyes szerzők kifejezetten javasolják az interdiszciplináris együttműködések megvalósítását (Abbasi et al., 2012; H. Brown, 1992; J. S. Brown, 1997; Bui & Baruch, 2010; Cepic & Krstovic, 2011; Friedman et al., 2005; Greenwood, 2009; Lorange, 1996; Willcoxson, 2001). A másik irány, amit a szerzők javasolnak, a szervezeti határokon való átívelés, a tanszékek, karok, illetve egyéb szervezeti egységek közötti együttműködés ösztönzése, támogatása és megvalósítása (Avdjieva & Wilson, 2002; Collie & Taylor, 2004; Gentle & Clifton, 2017; Ghaffari et al., 2017; Patterson, 1999; Senge, 2000), amelynek egyik specifikus formájaként említik a kereszt-funkcionális problémamegoldó csoportok létrehozását (Freed & Klugman, 1996; Nakpodia, 2009; Veisi, 2010). A különböző határátlépések kapcsán a középpontban az együttműködés áll, amely kapcsán a szerzők egy része külön hangsúlyozza a csoportmunkát, a csoport-jellegű munkaszervezés megvalósítását (Ashton, 1988; Berrio, 2007; Duke, 1992, 2002a; Hang & Phan, 1999; Kovač et al., 2003; N. Lewis et al., 2008; Manlow, 2010; Rezaee et al., 2014; Roberts, 1994; Taylor, 2004; Vatankhah et al., 2011). A csoportmunka szempontjából a szerzők kiemelik az együttműködő tanulás, a csoportban való tanulás, illetve a tanuló közösség (*learning community*) fontosságát (Abu-Tineh, 2011; Bunwan et al., 2010; Dararat, 2015; Froman, 1999; Jinbao, 2011; Kumar & Idris, 2009; Ögüt & Berber, 2003; Salleh & Huang, 2011; Tam, 1999; White & Weathersby, 2005), mint kulcstényezők a tanulószervezeti működés szempontjából.

Míg az előző bekezdésben a felsőoktatási intézmények szempontjából a belső együttműködésen volt a hangsúly, addig a feldolgozott szakirodalomban jól elkülöníthető egy másik irány, amit a szerzők hangsúlyoznak a tanulószervezeti működés szempontjából, ami a külső együttműködésekre irányul. A **külső szereplőkkel való együttműködés** elsősorban a felsőoktatási **intézmények harmadik missziós, társadalmi szolgálattal kapcsolatos tevékenységével** kapcsolódik össze. A vizsgált szerzők a tanulószervezeti működés szempontjából elsősorban a stratégiai partnerségek, partneri hálózatok kialakítását, partnerek bevonását említik (Ashton, 1988; H. Brown, 1992; Duke, 2002b; Frankl & Gibbons-Carr, 2001; Hang & Phan, 1999; Kovač et al., 2003; Lorange, 1996; Nazari & Pihie, 2012; D. R. Osborne, 1997), külön utalva a munkáltatókra és az üzleti szférával való kapcsolódás fontosságára (Borzsony & Hunter, 1996; Cepic & Krstovic, 2011; Kristensen, 1999; Senge, 2000). A kormányzati szféra bevonására utal Cambridge (2008), míg az oktatási intézményekkel és más egyetemekkel való együttműködés fontosságára utal Patterson (1999). A partnerségi kapcsolatokban megjelenik a regionális vagy helyi közösségekkel való együttműködés, illetve ezen szereplők érdekeinek figyelembevétele, a felsőoktatási intézmény híd szerepének erősítése (Duke, 1999; Manlow, 2010; Patrick & Fletcher, 1998; Rus, Chirică, Rațiu, & Băban, 2014; Voolaid & Venesaar, 2011). A társadalmi szolgálat dimenziója Levin és Greenwood (2001) tanulmányában jelenik meg, akik azt hangsúlyozzák, hogy a tanulószervezeti működés során a felsőoktatási intézményeknek törekedniük kell arra, hogy a környezetük hasznára váljanak akciókutatások végrehajtásával. Illetve a vállalkozói szellemre (*entrepreneurship*) utal a Nejad és munkatársai (2012) által jegyzett tanulmány is, ami beemeli a vállalkozó egyetem (*entrepreneurial university*) koncepcióját is. Megjegyzendő, hogy a vállalkozó egyetemre irányuló kutatások irodalma és a tanulószervezeti kutatások közös halmaza viszonylag csekély.

Összegzésként megállapítható, hogy a felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező szakirodalom alapvetően kilenc fő téma köré csoportosítható. Az elemzett tanulmányok egy része utal a tudatos, támogató, felhatalmazó és tanulásközpontú vezetés fontosságára. Ez Örténblad és Koris (2014) rendszerében a tanulástámogató klíma és a tanulástámogató struktúra területét érinti. Az említett szerzők elemzési rendszerét kiegészítendő, néhány kutató a hallgatói perspektíva, a hallgató, mint érintett bevonását, felhatalmazását említi, ami jól kapcsolható a munkahelyi tanulás és a tanulástámogató struktúra területéhez. A hallgatók mellett a

szakirodalmi minden munkatárs egyenlő bevonására és felhatalmazására is kitér, ami olyan elemeket tartalmaz, ami a tanulástámogató klíma és struktúra területeit érinti. A tanulástámogató-struktúrát egyértelműen és kizárólag a szervezeti struktúra és hierarchia laposítását célzó javaslatok ölelik fel, amelyek kitérnek a bürokrácia visszaszorítására és a decentralizáció szükségességére is. Azonosításra került egy olyan tartalmi elem is, amely kifejezetten a tanulástámogató klímát írja le a felsőoktatási intézmények esetében: nyitott, befogadó, biztonságos, tanulást, kreativitást és kockázatvállalást ösztönző klíma. A munkahelyi tanulás területe is expliciten megjelenik, a szerzők egyértelműen kiemelik ennek a fontosságát a munkatársak folyamatos szakmai fejlődése és fejlesztése, önreflexiója szempontjából. A további három kategória, amelyeket azonosítottam a szakirodalom elemzése során több tanulószervezeti fókuszot is érintenek. A teljesítményértékelés és –ösztönzés rendszere egyrészt strukturális elem, de a működéséhez szükséges egy speciális klíma, illetve célját tekintve a szervezeti tanulást szolgálja, értékeli, ösztönzi. A különböző együttműködések (külső, belső) pedig egyértelműen lehetőséget adnak a munkahelyi tanulás megvalósításra, érintik a struktúra kérdéskörét is (kifejezetten a vállalkozó egyetem koncepciójára gondolva), de lehetnek következményei a szervezeti tanulás és a klíma területén is. A szakirodalmi témák és az Örtenblad és Koris (2014) által meghatározott tanulószervezeti fókuszok átfedését az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat: A felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező szakirodalom főbb területei és az Örtenblad és Koris (2014) által felállított tanulószervezeti fókuszterületek átfedései

	Tanulás a munkahelyen	Szervezeti tanulás	Tanulás-támogató klíma	Tanulás-támogató struktúra
Tanulásközpontú vezetés				
Hallgatók bevonása, felhatalmazása				
Minden munkatárs bevonása, felhatalmazása				
Szervezeti struktúra laposítása				
Nyitott, befogadó klíma				

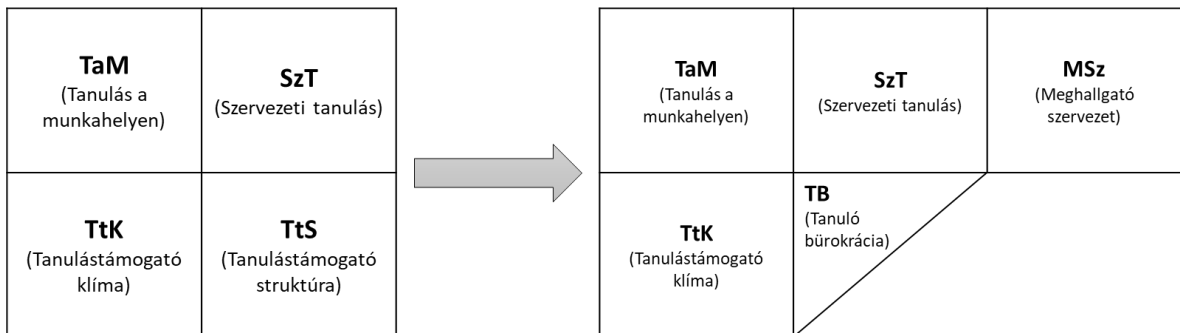
Munkatársak folyamatos szakmai fejlődése, munkahelyi tanulás				
Teljesítmény-értékelés és – ösztönzés				
Belső együttműködés, csoportmunka				
Külső együttműködés, harmadik misszió				

Megjegyzés: A zöld szín egyértelmű, direkt kapcsolódást jelöl, a sárga szín pedig vegyes, átfedő csoportokat.

A legfontosabb javaslatok elsősorban arra vonatkoznak, hogy a felsőoktatási intézményeknek egy sokkal laposabb, kevésbé hierarchikus, decentralizáltabb és kevésbé bürokratikus szervezettel kell alakulniuk. Törekedniük kell a különböző, szervezeti és diszciplináris határokon átívelő együttműködésekre és a környezetükkel, külső szereplőkkel együttműködésben, erőteljes harmadik missziós tevékenységet kifejtve, rendszerszinten felépített folyamatok segítségével tanulniuk kell. Eközben a munkatársaknak és a hallgatónak minden szinten, folyamatosan és kölcsönösen tanulniuk kell egymásról és egymástól munkába ágyazott módon. Viszont kevés fókusz irányul direkt módon a szervezeti tanulás világára. Bár egyes szerzők említik a tudásmenedzsment területének fontosságát (Friedman & Friedman, 2002; Golestan & Baghbani, 2014; Jamalzadeh, 2012), illetve utalnak a szervezeti tanulás fogalmára (Abbasi & Zamani-Miandashti, 2013; Kezar, 2005), de nem ez a terület a kiindulópontja a kutatásoknak.

A fentieket megerősíti Örtenblad és Koris (2014) összegzése is, amelyet elsősorban a társadalmi hasznosulás perspektívájából fogalmaztak meg. Eszerint a felsőoktatási intézményeknek nem szabad túl rugalmassá válniuk, hiszen ha túl organikusak lennének, hogy minden érintett igényeit kiszolgálják, akkor nem lennének képesek az oktatás tömegtermelésére. Ellensúlyozva a túlzott rugalmasságot, a tanulószervezeti működés egy módosított formáját javasolják a szerzők. Egyrészt kevesebb bürokrácia helyett pont több, de jobban szervezett és intelligens (tanuló) bürokráciát javasolnak, ami képes ügyfélközpontú módon megoldani a problémákat. Tehát ha nem is maximálisan fogyasztó-orientált, de mindenképpen egyfajta empatikusabb működést kell megvalósítania a felsőoktatási intézményeknek, amit a

szerzők a „*listening organization*” (ezt a továbbiakban meghallgató szervezetnek fogom nevezni) kifejezéssel jelölnék, egy olyan szervezetre utalva, amely odafigyel, meghallgatja a különböző érintettek meglátásait és ennek megfelelően cselekszik (pl. vezetők figyelembe veszik a munkatársak javaslatait, az adminisztratív személyzet meghallja az oktatók javaslatait, a hallgatók meglátásai feldolgozásra kerülnek, odafigyelnek a munkaerőpiac jelzéseire stb.). Tehát az eredeti modell helyett az alábbi, módosított struktúrát javasolják, aminek megvalósulását a disszertáció keretében végzett kutatás során is vizsgálom (15. ábra).



15. ábra: Örténblad és Koris (2014, p. 205) által javasolt, módosított tanulószervezeti keretrendszer a felsőoktatási intézményekre specializálva (Saját fordítás)

A tartalmi áttekintés után érdemes röviden kitérni arra is, hogy az elemzett tanulmányok milyen kutatómódszertani megközelítéssel, milyen kutatási eszközökkel és változókkal dolgoztak elsősorban.

2.3.4 A felsőoktatási tanulószervezeti kutatások módszertani háttére

A feltárt tanulmányokat kiegészítő szempontként (visszamenőleg a korábbi gyűjtésre is) kutatómódszertani szempontból is elemeztem. Kategorizáltam az egyes tanulmányokat aszerint, hogy elméleti vagy empirikus tanulmányról van-e szó, illetve ez utóbbin belül inkább kvantitatív, kvalitatív vagy kevert megközelítést alkalmaznak-e a szerzők. Külön jelöltem, hogy kvantitatív kutatás esetén milyen mérőeszközt használtak a kutatás során, annak milyen skálái azonosíthatók, milyen megbízhatósági mutatóval. Továbbá arról is készítettem feljegyzést minden tanulmányhoz, hogy milyen kimeneti változókat és összefüggéseket vizsgáltak és milyen mintán dolgoztak a kutatók.

Az elemzett 142 tanulmányból 8-hoz (6%) nem tudtam hozzáférni, így a besorolást nem tudtam elvégezni. A fennmaradó 134 tanulmány esetén 66 tanulmányt azonosítottam kizárólag elméleti elemző munkaként (46%) és 68 tanulmány (48%) esetében volt azonosítható empirikus kutatásra utaló tartalom. A 68 empirikus

tanulmányon belül csupán 6 tanulmány (9%) alkalmazott egyszerűen kvalitatív megközelítést, 13 tanulmány (19%) esetében kevert módszertant (ez általában esettanulmányt jelentett) azonosítottam, a maradék 49 tanulmány pedig alapvetően kvantitatív megközelítésben készült (72%). Az empirikus tanulmányokon belül, ahol kvantitatív eszközöket használtak, nagy arányban saját fejlesztésű eszköz jelent meg (26 tanulmány esetében; 48%), kisebb arányú tanulmány alkalmazott különböző, már kipróbált eszközöket (maximum 1-5 tanulmány, 2-9% pl. Garvin (2008), Pareek (2002) vagy Park (2006) kérdőíve) és 17 tanulmány (31%) alkalmazta a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) mérőeszközt.

A fenti adatokból fontos következtetéseket vonhatunk le. Egyrészt amit a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti működéséről tudunk, az nagy mértékben elméleti tanulmányokra támaszkodik. Ahogyan korábban bemutattam, az elemzett tanulmányok nem kumulatív jellegűek, így ritkán épülnek be az elméleti tanulmányok tapasztalatai az empirikus kutatásokba, illetve fordítva, az empirikus kutatások ritkán támaszkodnak az elméleti felvetésekre. Ezzel is magyarázható, hogy a legtöbb kutató, aki empirikusan vizsgálja a területet, saját mérőeszköz fejleszt, ám ezek a későbbiekben ritkán kerülnek további tesztelésre, megismétlésre. Ez alól kivétel az említett DLOQ eszköz, amelyet nem csak a felsőoktatási intézmények esetében, hanem számos más alrendszerben és több országban is sikeresen használtak már korábbi kutatások. A mérőeszköz sajátosságait szisztematikus összegző tanulmányok és meta-analízisek is vizsgálták (J. Kim, Egan, & Tolson, 2015; Song, Chermack, & Kim, 2013; Watkins & Dirani, 2013).

Marsick (2013) cikke alapján 2002 óta (a cikk 2013-as megjelenéséig) 173 érdeklődést regisztráltak a DLOQ használatára 38 országból. A DLOQ az angol eredetin kívül még 14 nyelven érhető el, illetve a szerzők különböző szektorokra is adaptálták (for-profit, non-profit szervezetek, közszférában működő intézmények, egyházi, egészségügyi és oktatási intézmények), mind a teljes kérdőívet, mind pedig a 21 és 7 itemből álló verzióját. Watkins és Dirani (2013) összegző elemzése 7954 válaszadót tartalmazott, 28 szervezetből és 5 országból (Kolumbia, Korea, Malajzia, Libanon, USA). Az eredmények alapján megerősítik a kérdőív belső konzisztenciáját és megbízhatóságát a Cronbach alfa értékekre hagyatkozva. A vizsgált tanulmányok 6 fokozatú Likert-skálát használtak, az egyes dimenziók átlaga 3,97 és 4,24 között mozgott. Összehasonlítást végeztek a

közsférában és az azon kívül működő szervezetek esetében (szignifikáns különbséget azonosítva a két csoport között minden dimenzió esetében a közsférán kívül működő intézmények javára), illetve a kitöltők beosztása szerint (vezetők és nem vezetők), ahol vegyes eredményeket kaptak a különbségek tekintetében (a vezetők általában alacsonyabbra értékelték az egyes dimenziókat). Song és munkatársai (2013) 66 tanulmányt tekintettek át, amelyek a DLOQ eszközt használták (ebből 60 kifejezetten empirikus kutatás volt), megállapítva, hogy az eredeti diszciplináris területén kívül (felnyitkés és humán erőforrás menedzsment) több tudományterület is felhasználta már a mérőeszközt (üzleti tudományok, pszichológia stb.). A kutatások nagy részében a DLOQ bemeneti változóként szerepelt, mint bizonyos teljesítménymutatók befolyásoló tényezője és csak kevés kutatás fókuszált a DLOQ dimenzióira mint mediátor, moderátor vagy kimeneti mutató. Kim és munkatársai (2015) a DLOQ validálása kapcsán készítették meta-elemzésüket. A 90 elemzett tanulmányból 35 fókuszált a konstruktum validitás vizsgálatára (8 tanulmány feltáró, 27 pedig megerősítő faktoranalízist használt). A feltáró faktoranalízis során a feltárt tanulmányok valójában főkomponens elemzést alkalmaztak varimax forgatással és változó számú főkomponenst azonosítottak (1, 2, 4, 6, vagy 8), amely inkohere ns a mérőeszköz eredeti struktúrájával (7 dimenzió). Ezzel szemben a szerzők a konfirmatív faktoranalízisek során azt találták, hogy megfelelő illeszkedési mutatókat kaptak az elemzett tanulmányok. Ezekből az ellentmondásokból kifolyólag javasolják a szerzők, az előzetes feltáró faktoranalízis után elvégzett megerősítő faktoranalízist, elsősorban annak a feltárására fókuszálva, hogy a tanulószervezeti viselkedés egy- vagy többdimenziós konstruktumnak tekinthető-e (J. Kim et al., 2015).

A DLOQ mérőeszköz alapvetően humán erőforrás fejlesztési és felnőtt tanulási perspektívából kiindulva a formális tréningek mellett a munkahelyi, munkavégzés közbeni tanulásra és az ezt támogató klímára és kultúrára helyezi a hangsúlyt. Az eszköz a tanulást az egyén, a csoport és a szervezet szintjén is értelmezi. Összesen 7 dimenzióból áll, felépítését a 6. táblázat mutatja.

6. táblázat: A DLOQ mérőeszköz dimenziói és leírásai

Dimenzió	Leírás
Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	A szervezeti folyamatok és a munkavégzés úgy kerültek kialakításra, hogy a munkatársaknak lehetőségük van a mindennapi munkavégzés során munkájukkal összefüggésben tanulni, tapasztalatokat levonni, kísérletezni stb. A folyamatos tanulás és fejlődés lehetőségei biztosítottak a szervezetben.

Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	A munkatársak hatékony érvelési képességeinek fejlesztése, annak érdekében, hogy ki tudják fejezni az érdekeiket és képesek legyenek értő figyelemmel meghallgatni másokat. A szervezet kultúrája támogatja a kérdezést, visszajelzést és kísérletezést.
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	A szervezeti folyamatok és a munkavégzés támogatja a csoportban való együttműködést, hogy a szervezet képes legyen kiaknázni a különböző látásmódokból származó előnyöket. A szervezeti kultúra támogatja és elismeri az együttműködést.
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	A szervezeti folyamatok és a munkavégzés úgy van kialakítva, hogy a szervezet képes legyen a működése során keletkezett tudás megragadására, tárolására és megosztására. A szervezet törekszik ezeknek a rendszereknek a fenntartására, folyamatos fejlesztésére. A szervezet biztosítja, hogy minden tagja egyenlő módon férjen hozzá a tudáshoz, információhoz.
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	A szervezet bevonja a munkatársakat a közös vízió kialakításába és megvalósításába. A szervezet megosztja a munkatársak között a döntések felelősségét, hogy motiválttá tegye őket abban, hogy tanuljanak a munkájuk felelős elvégzése érdekében.
A szervezet összekötése a külső környezettel	A munkatársak látják és értik, hogy milyen hatása van a munkájuknak a szervezet egészére. A munkatársak folyamatosan nyomon követik a külső környezet változását és információt gyűjtenek onnan, hogy ennek megfelelően alakítsák a munkavégzési folyamatokat. A szervezet aktívan kapcsolódik a helyi társadalomhoz, közösségekhez.
Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	A szervezet vezetése példát mutat, bátorítja és támogatja a munkatársak tanulását. A vezetés stratégiai szempontból tekint a munkatársak és a szervezet tanulására.

(Marsick & Watkins, 2003, p. 139)

A DLOQ koncepcionálisan is jól használható mérőeszköznek tekinthető, hiszen jól illeszkedik a korábban bemutatott tanulószervezeti koncepcióhoz (Örtenblad, 2015), a szervezetpedagógia nézőpontjához (Geißler, 2009) és eredményesen alkalmazták felsőoktatási intézmények esetében is. A felsőoktatási intézmények esetében a DLOQ általában magas megbízhatósági mutatót produkál (a Cronbach alfa értékek az elemzett kutatások esetében 0,7 felett vannak). Az egyes kutatók változatos kapcsolatrendszereket tártak fel a felsőoktatási intézmények esetében a DLOQ mérőeszközzel: munkavállalók megtartása (Abu-Tineh, 2011), önértékelés alapján meghatározott elégedettség a felsőoktatási intézmény teljesítménye (Ali & Khamis Ali, 2012; Ponnuswamy & Manohar, 2014), a tanszék szervezeti kultúrája (Holyoke, Sturko, Wood, & Wu, 2012),

tudásmenedzsment (Salleh & Huang, 2011), szervezeti elköteleződés (Balay, 2011), munkavállalói elégedettség (Hasan et al., 2015; Razali, Amira, & Shobri, 2013), egyetemi társadalmi felelősségvállalás (Rus et al., 2014), elköteleződés és pszichológiai felhatalmazás (Kranthi & Resmi, 2017) szempontjából. Illetve néhány leíró, összehasonlító tanulmány is használta felsőoktatási kontextusban a mérőeszközt (Akhtar & Khan, 2011; Chawla & Lenka, 2015; Ghomshi et al., 2018; Kumar, 2005; Nazari & Pihie, 2012; Rowe, 2010).

Miután áttekintettem a felsőoktatási intézményekre irányuló tanulószervezeti kutatások legfontosabb tartalmi fókuszait, javaslatait és kutatómódszertani megközelítésüket, a következő fejezetben, összefoglalásként elemzem azokat a tényezőket, amelyeket a feltárt elméleti háttér alapján hiányterületként vagy továbblépési lehetőségként lehet azonosítani. Ezek a tényezők alkotják a doktori disszertáció fő fókuszát.

2.3.5 Hiányterületek a felsőoktatási tanulószervezeti kutatásokban

A vonatkozó szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy a felsőoktatási intézményekre vonatkozó tanulószervezeti kutatások esetében hiányzik a kumulativitás. Egyrészt a feltárt tanulmányok ritkán hivatkoznak a területen már megjelent, korábbi tanulmányokra, másrészt az elméleti és empirikus munkák között sem azonosítható szinergia. Így a felsőoktatási tanulószervezet-kutatásokban továbblépési lehetőségként adódik a fogalmi tisztázás (elsősorban a tanulószervezet és a szervezeti tanulás fogalmára vonatkozóan) és a tisztázott elméleti keretből kiinduló, alapos empirikus kutatás, ami túllép az egyszerű leíró, feltáró jellegen, lépéseket tesz a koncepció validálása érdekében és további összefüggések feltárásával erősíti az empirikus tudásbázist.

A disszertáció keretében úgy tekintek a felsőoktatási intézményekre, mint komplex adaptív rendszerek, amelyek a társadalmi környezetük által meghatározott módon legitimációra törekednek (**új institucionalista szemlélet**) és ezen folyamat keretében különböző szinteken (egyén, csoport, szervezet) tanulnak (**szervezetpedagógiai nézőpont**), vagyis adaptív változásokat eszközölnek szervezeti struktúrájukban és szervezeti magatartásukban a külső és belső környezetet figyelembe véve (**kontingencia-elmélet megközelítése**). A kutatás fő kérdésfelvetése, hogy milyen szervezeti sajátosságoknak köszönhető az, hogy a felsőoktatási intézmények azon kevés szervezetek közé tartoznak, amelyek képesek voltak megőrizni identitásukat és mai napig

felismerhető formában és struktúrában működnek. A fő kutatási kérdés megválaszolására a tanulószervezet koncepciójából indulok ki. A tanulószervezet egy komplex, adaptív rendszer, egy olyan szervezeti viselkedési forma, amely a munkahelyi környezetet tanulási környezetként értelmezve úgy tudja alakítani saját szervezeti kultúráját és struktúráját, hogy a hatékony tudásmenedzsment, szervezeti tanulási és változásmenedzsment folyamatai révén képes legyen legitimitációját és versenyképességét intelligensen növelve alkalmazkodni a dinamikusan változó környezethez és elérni a tagjai számára is fontos céljait.

Az elméleti kereteket tekintve megállapítható, hogy a különböző alrendszerekben végzett tanulószervezeti kutatások megtermékenyítően hathatnak a felsőoktatási rendszer vizsgálata során. Fontos lépés összekötni az általános tanulószervezeti kutatásokat a speciális területekre fókuszáló kutatásokkal. Ebben az értelemben a 2.3.1-es fejezetben bemutatott általános tanulószervezeti megközelítés és a korábban elemzett szervezetelméleti keretek (2.2-es fejezet) jelen kutatás szempontjából is irányadóak, így az elméleti feltárással párhuzamosan, az empirikus kutatás kapcsán is a már elemzett, főbb tényezőkre fogok kitérni (szervezeti struktúra, szervezeti kultúra, felsőoktatási professzió, eredményesség).

A disszertációban a tanulószervezet kapcsán Örténblad (2015) többszereplős kontingencia modelljét használom (vezetői perspektíva, munkavállalói perspektíva, társadalmi perspektíva), illetve tanulószervezeti modelljük keretében a munkahelyi tanulás, szervezeti tanulás, tanulástámogató klíma és tanulástámogató struktúra területére is fókuszálok. Figyelembe veszem továbbá Örténblad és Koris (2014) javaslatát, miszerint a felsőoktatási intézmények esetében a túlságosan rugalmas tanulástámogató struktúra helyett egy tanuló bürokráciát és egy meghallgató szervezeti működést javasolnak. A feltárt irodalom hiányterületeire fókuszálva megállapítható, hogy érdemes a munkavállalói és társadalmi perspektívát erősíteni jelen kutatás keretében.

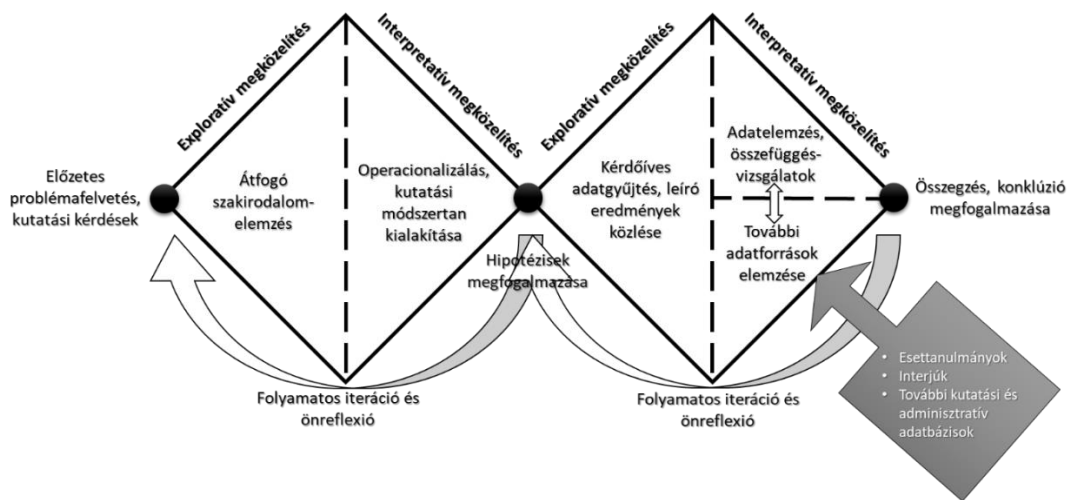
Kutatásmódszertani szempontból a feltárt irodalmak alapján megállapítható, hogy a leggyakrabban használt és különböző kontextusokban már eredményesen validált mérőeszköz, a DLOQ használata lenne célravezető, hogy a kutatási terület kumulativitását erősítsem. Továbbá a DLOQ mérőeszközt Magyarországon még nem

alkalmazták¹⁹ a felsőoktatás esetében, így ebben a nemzeti kontextusban történő vizsgálata szintén fontos célja a kutatásnak. A továbbiakban ennek megfelelően a disszertáció keretében végzett kutatás legfontosabb módszertani háttérét és megfontolásait mutatom be.

¹⁹ A disszertáció keretében később utalok az Innova kutatásra, ahol megjelent egy kérdőívblokk, amely Bess, Perkins és McCown (2011) mérőeszközéből vesz át néhány tételt. Ezek a tételek a DLOQ-ból is merítenek itemeket.

3. Az empirikus kutatás módszertana

A kutatás elméleti megalapozása során világossá vált, hogy a probléma megértése interdiszciplináris megközelítést és komplex kutatómódszertani folyamatot igényel. A teljes kutatást négy szakaszra osztva mutatom be, amelyből világossá válik, hogy az elméleti feltárás is a kutatás részét képezi, illetve bár az empirikus adatgyűjtés elsődlegesen egy kérdőíves felmérésre épít, azon felül további, elsősorban kvalitatív megközelítésben alkalmazott eszközökkel is történt adatgyűjtés, illetve további empirikus és adminisztratív adatbázisok is bevonásra kerültek a kutatási probléma komplex értelmezéséhez. A teljes kutatási folyamatot mutatja be a 16. ábra.



16. ábra: A kutatás teljes folyamata a design gondolkodás dupla-gyémánt²⁰ folyamata alapján

A kutatási folyamat során a design gondolkodás logikáját követve váltakozva alkalmaztam a feltáró megközelítést, illetve a fókuszálás során az értelmező megközelítést. Mivel a kutatás egyik fő célkitűzése egy elméleti modell empirikus tesztelése, ezért a fő adatforrás egy kérdőíves adatgyűjtés, amely a magyar felsőoktatás minél teljesebb körű, leíró megismerését tűzte ki célul a kutatási problémavilággal összefüggésben. Azonban nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, hogy jelen kutatás, egy magyar felsőoktatási intézmény doktori képzésének keretében születik, illetve, hogy a dolgozat szerzőjeként, több éve én is felsőoktatási környezetben dolgozom (így gyakorlatilag a vizsgált populáció részét képezem). A kutatás további sajátossága, hogy a vizsgált sokaságot gyakorlatilag saját munkahelyükről, munkavégzésükről kérdezem, ezzel gyakorlatilag

²⁰ A dupla-gyémánt modell (double diamond) a Design Council által, a design gondolkodásra létrehozott modell. Forrás: <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond>

önreflexióra készítetve a kitöltőket. Ezekre a tényezőkre a kutatás során felmerülő dilemmákat tartalmazó fejezetben (3.5. fejezet) még visszatérek. Ezek a sajátosságok igazolják annak a szükségességét, hogy a kutatás folyamán önreflexiót gyakorolva, folyamatosan értelmezsem azokat az eredményeket, amelyek az alapvetően pozitivisták megközelítésből végzett adatgyűjtés keretében születtek (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2016).

A kutatás során törekszem az objektív valóság, a megfigyelhető jelenségek és a törvényszerűségek feltárására. azonban foglalkoznom kell azzal a ténnyel is, hogy felsőoktatásban dolgozó, oktató-kutatóként nem lehetek teljesen független a kutatásom kontextusától és tárgyától, így kritikusan kell reflektálnom a kutatási folyamatra és az eredményekre. Ebből következően a kutatás során komplex, kevert módszertant használtam, építve és törekedve a kvantitatív és kvalitatív stratégiák keretében végzett adatgyűjtés egymást támogató és kiegészítő mivoltára. A kutatás keretében átfogó szakirodalomelemzést, kérdőíves adatgyűjtést, végeztem, leíró és többváltozós statisztikai eljárások keretében kerestem a válaszokat a kutatási kérdésekre és törekedtem az elméleti modell validálására. Továbbá a kérdőíves kutatás eredményeinek értelmezéséhez további interjúkra, esettanulmányokra és más kutatásokból származó, empirikus és adminisztratív adatbázisok másodelemzésére támaszkodom. Bár a kutatás keresztmetszeti jellegű, az eredmények értelmezése során nem hagyom figyelmen kívül az idői perspektívát sem.

A kutatás alapvető megközelítésének bemutatása után, a következő fejezetben a kutatás logikai keretrendszerét alkotó kutatási kérdéseket és hipotéziseket mutatom be (3.1. fejezet), majd a kérdések megválaszolására vonatkozó populáció, a mintaválasztás és a kialakított minta jellemzőit ismertetem (3.2. fejezet), végül pedig a konkrét kutatói eszközök bemutatására kerül sor (3.3. fejezet) és kitérek a kutatás során felmerülő dilemmákra is (3.5 fejezet).

3.1 A kutatás keretrendszerének bemutatása: az empirikus kutatás kérdési és hipotézisei

A disszertáció empirikus keretrendszerét az elméleti feltárás alapján kialakított kutatási kérdések és hipotézisek alkotják. A kutatás alapvető problémafelvetésének fókuszában a felsőoktatási intézmények társadalmi beágyazottságából fakadó legitimációs túlélésének

szervezeti magyarázó tényezői állnak. A megfogalmazott, illetve több iteráció során, folyamatosan pontosított empirikus kutatásra vonatkozó kérdések leíró, illetve magyarázó célzattal irányulnak a problémakör minél szélesebbkörű feltárására. A disszertáció felépítésének további struktúráját adják a megfogalmazott kutatási kérdések. Az alábbiakban ismertetem az empirikus kutatásra vonatkozó kutatási kérdéseket és a kapcsolódó hipotéziseket.

I. kutatási kérdés: Hogyan jellemezhetők a magyar felsőoktatási intézmények a tanulószervezeti viselkedés szempontjából?

I/1. hipotézis: A Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire (DLOQ) megbízható és érvényes mérőeszköz a magyar felsőoktatási intézmények viszonylatában.

I/2. hipotézis: Örtenblad (2015) elméleti modellje alapján a tanulószervezeti jellemzők pozitív összefüggést mutatnak a tanuló bürokrácia jellemzőivel (támogató formalizáltság és támogató centralizáltság).

I/3. hipotézis: Örtenblad (2015) elméleti modellje alapján a tanulószervezeti jellemzők pozitív összefüggést mutatnak a meghallgató szervezet jellemzőivel (munkavállalói hang és vezetői válaszkészség).

II. kutatási kérdés: Milyen sajátosságok mutathatók ki a szervezeti struktúrában és a szervezeti kultúrában a tanulószervezeti viselkedés kapcsán?

II/1. hipotézis: A felsőoktatási intézmények strukturális jellemzőik mentén (fenntartó, régió, szervezeti klaszter), illetve az egyéni kitöltők csoportosító sajátosságaik mentén (nem, munkatapasztalat, szűkebb szervezeti egység definíciója) eltérő sajátosságokat mutatnak a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban.

II/2. hipotézis: A Cameron és Quinn (2011) féle versengő értékek modell mentén eltérő a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése.

II/3. hipotézis: A mintzbergi tipológia alapján azonosított lehetséges szervezeti modellek (szakértői bürokrácia, operatív adhokrácia, divizionális szervezet) mentén eltérő a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése.

III. kutatási kérdés: Hogyan jellemezhető a magyar felsőoktatási intézmények sajátosságai különböző csoportok perspektívájában? (oktató-kutató és adminisztratív munkatársak; vezető és nem vezető beosztású munkatársak; különböző szervezeti és diszciplináris kultúra képviselői)?

III/1. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően érzélik a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedését.

III/2. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően érzélik a felsőoktatási intézmények tanuló bürokráciával és meghallgató szervezettel összefüggő jellemzőit.

III/3. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően érzélik a munkasajátosságokat és a munkavállalói elégedettséget.

III/4. hipotézis: A különböző szervezeti és diszciplináris kultúrába tartozó kitöltők eltérően ítélik meg a felsőoktatási intézmények feltárt szervezeti sajátosságait.

IV. kutatási kérdés: Milyen kapcsolat áll fenn a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése és különböző területekre irányuló eredményességi mutatói között?

IV/1. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a szervezeti eredményességet leíró változók között pozitív összefüggés található.

IV/2. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a munkavállalói jóllét területét leíró változók között pozitív összefüggés található.

IV/3. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a társadalmi felelősségvállalás területét leíró változók között pozitív összefüggés található.

IV/4. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a felsőoktatási intézmények innovációs magatartása között pozitív összefüggés található.

A bemutatott kutatási kérdések és hipotézisek az elméleti feltárás után, illetve a kérdőíves adatgyűjtés változórendszerének kialakítása során alakultak ki. Az operacionalizálás a kiinduló problémafelvetéstől folyamatosan alakult, pontosítottam, kiegészítettem és módosítottam az egyes megfogalmazásokat. A hipotézisek megfogalmazása ebben a szakaszban le kellett, hogy záruljon, hiszen ezek alkotják azokat az irányjelzőket, amelyek mentén az empirikus kutatás és az adatelemzés megvalósul. A kutatási eszközök és a bevont további adatforrások leírása a 3.3. fejezetben kerülnek részletesen bemutatásra.

A kutatás keretrendszerének ismertetése után bemutatom a kutatási kérdések megválaszolásához illeszkedő populáció sajátosságait, a mintavétel módszerét és az adatgyűjtés és –tisztítás során véglegesen kialakított mintát és leíró jellemzőit.

3.2 A populáció, a mintaválasztás és a minta bemutatása

A bemutatott kutatási kérdések vizsgálatára a disszertáció a magyar felsőoktatási intézményekre, karokra és az ott dolgozó oktató, kutató és támogató munkatársakra fókuszál. Az Oktatási Hivatal évente közzéteszi a felsőoktatásra vonatkozó általános statisztikákat, amelyek alapján néhány háttérváltozó mentén, részletes kép alkotható jelen vizsgálat populációjáról. A legfrissebb adatok a 2017-2018-as tanévre vonatkoznak, amely alapján Magyarországon 64 felsőoktatási intézmény működik (28 állami, 22 egyházi, 12 pedig valamilyen magán fenntartásban). A statisztika 187 kart, illetve kar jellegű szervezeti egységet jelöl meg (a karokra nem tagozódó intézményeket is egy karként értelmezi). A magyar felsőoktatásban a vizsgált tanév során 23 110 fő dolgozott valamilyen oktatói feladatkörben (ebből 13 927 fő teljes munkaidős). 2 074 munkavállaló dolgozik valamilyen kutatói besorolásban (ebből 1 550 fő teljes munkaidős). Az Oktatási Hivatal statisztikája egyéb dolgozóként hivatkozik arra a sokszínű munkavállalói közösségre, amelyet a 2.2.2.3-as fejezetben bemutattem. A támogató munkatársak létszámát a statisztika 68 435 főben jelöli meg (ebből 64 644 fő dolgozik teljes munkaidős beosztásban)²¹. A populáció további alapvető létszámadatait az 7. táblázat mutatja be.

7. táblázat: A populáció (felsőoktatási intézmények és munkatársak) alapvető létszámadatai

		Összesen	Állami	Egyházi	Magán	
Felsőoktatási intézmények száma:		64	28	22	12	
Karok száma:		187	n.a.	n.a.	n.a.	
	Összesen	Teljes munkaidős	Nő	Állami	Egyházi	Magán
Oktatók	23 110	13 927	6 323	12 368	989	570
Kutatók	2 074	1 550	789	1 932	70	72
Egyéb dolgozók	68 435	64 644	n.a.	66 320	1 099	1 016

Megjegyzés: Az oktatók esetében a nők, állami, egyházi és magán intézményben dolgozók száma a teljes munkaidős alkalmazottakra vonatkozik. A kutatók és egyéb dolgozók esetében ezek a kategóriák az összes munkatársat jelölik.

Forrás: Oktatási Hivatal – FIR-stat 2017-2018-as tanévi adatok

²¹ Ez a szám az előző évi adatok duplája. Vélhetőleg valamilyen tévedés történt a megadása során. Ennek pontosítása kapcsán kérdést intéztem az Oktatási Hivatal megfelelő osztálya felé, azonban a disszertáció lezárásáig nem érkezett válasz a kérdésemre.

A populáció további leírása lehetséges a különböző oktatói és kutatói besorolások elemzése alapján. A 8. táblázat tartalmazza az oktatók és kutatók létszámát a besorolásuk alapján, illetve a teljes munkaidőben dolgozó kollégák létszámát, valamint az egyes besorolások esetén a teljes munkaidőben foglalkoztatott MTA doktorok számát. A táblázat alapján látható, hogy a kutatói besorolásban jóval kevesebb munkavállalót foglalkoztatnak, mint oktatói feladatkörben.

8. táblázat: Az oktatók és kutatók létszáma besorolásuk alapján a populációban

	Összesen	Teljes munkaidős	MTA doktora (teljes munkaidős)
Oktató			
Egyetemi tanár	1 726	1 583	773
Főiskolai tanár	563	521	2
Egyetemi docens	4 343	4 048	33
Főiskolai docens	1 004	909	2
Adjunktus	4 207	3 804	1
Tanársegéd	2 937	2 543	0
Gyakornok tanársegéd	12	11	0
Mesteroktató	290	245	0
Más oktató	6 038	263	0
Kutató			
Kutatóprofesszor	32	22	7
Tudományos tanácsadó	23	12	3
Tudományos főmunkatárs	252	194	2
Tudományos munkatárs	584	466	0
Tudományos segédmunkatárs	998	829	2
Más kutató	46	27	1

Forrás: Oktatási Hivatal – FIR-stat 2017-2018-as tanévi adatok

Végül a populációt olyan bontásban érdemes még bemutatni, amely a reprezentatív mintaválasztás szempontjai szerint tartalmazza a teljes munkaidős oktatók létszámát és megoszlását diszciplináris terület, regionális és fenntartó szerinti csoportosításban. A diszciplináris területre vonatkozóan nem áll rendelkezésre statisztikai adat. Korábbi kutatások módszertana alapján az egyetemi és kari bontásban fellelhető létszámadatokat szakértői döntés alapján soroltuk be a kar diszciplináris orientációja, illetve a karon található szakok diszciplináris területei alapján egy kollégám segítségével. A diszciplináris területeket a felvi.hu kategóriái alapján állapítottuk meg, hiszen az ott fellelhető besorolás megfelel a képesítési és kimeneti követelményekben megnevezett diszciplináris területeknek, tehát az egyes felsőoktatási képzési programok egyértelműen

megfeleltethetők ezeknek. A besorolást közösen, egy felsőoktatás-kutatással foglalkozó kollégám segítségével végeztük, egymást kontrollálva. Ez a besorolás egyfajta szakértői becslésnek tekinthető. A regionális és fenntartói besorolás az adott felsőoktatási intézményre vonatkozóan került hozzárendelésre az egyénekhez. A regionális elhelyezkedés tekintetében a Területi Statisztikai Rendszer Nomenklatúrája (NUTS - Nomenclature of Territorial Units for Statistics) besorolásának 1. szintjét használtam, amely megkülönbözteti a Közép-Magyarországi országrészt (Budapest és Pest megye), Dunántúlt (ezt a szövegben Nyugat-Magyarországnaként jelölöm) és az Alföld és Észak elnevezésű országrészt (amire a szövegben Kelet-Magyarországnaként utalok). A besorolás eredményét a populációra vonatkozóan a 9. táblázat tartalmazza.

9. táblázat: Teljes munkaidős oktatók regionális, fenntartó és tudományterület szerinti megoszlása

	KE- Á	KE- E	KE- M	KÖ- Á	KÖ- E	KÖ- M	NY- Á	NY- E	NY- M	Össz.
Agrár-tudomány	159	0	0	447	0	0	172	0	0	778
Állam-tudomány	50	0	0	296	0	3	0	0	0	349
Bölcsészeti-tudomány	686	0	10	519	322	48	240	0	0	1 825
Gazdaság-tudomány	321	0	17	826	5	185	290	0	25	1 669
Informatika-tudomány	257	0	0	314	20	27	126	0	0	744
Jog-tudomány	111	0	0	98	84	3	101	0	0	397
Műszaki-tudomány	344	0	0	921	0	0	476	0	5	1 746
Művészet-tudomány	75	0	5	255	0	31	96	0	0	462
Művészet-közvetítés	12	0	0	10	0	20	22	0	0	64
Orvos-tudomány	1 083	5	0	824	0	0	523	0	0	2 435
Pedagógus-képzés	313	70	0	480	127	0	191	30	0	1 211
Sport-tudomány	25	0	0	130	0	0	70	0	0	225
Társadalom-tudomány	105	8	30	194	90	151	80	6	0	664
Természet-tudomány	443	0	0	457	12	3	95	0	0	1 010
Hit-tudomány	0	31	0	0	145	7	0	31	0	214
Összesen	3 984	114	62	5 771	805	478	2 482	67	30	13 793 ²²

²² Ebben a felosztásban azok a teljes munkaidős dolgozó oktatók kerültek összegzésre, amelyek valamilyen kari szervezeti egységnél dolgoznak. A FIR-stat néhány felsőoktatási intézmény esetében a központi szinthez is sorol októkat, ők nem szerepelnek ebben a táblázatban. Ez magyarázza az eltérést a teljes munkaidős oktatók számában.

Megjegyzés: KE – Kelet-Magyarország, KÖ – Közép-Magyarország; NY – Nyugat-Magyarország; Á – állami; E – egyházi; M – magán.

Forrás: Oktatási Hivatal – FIR-stat 2017-2018-as tanévi adatok és szakértői besorolás.

A létszámadatok mellett a kategória rendszer mentén lévő százalékos megoszlás is érdekes, amelyet a 3. sz. melléklet tartalmaz. Ez a százalékos rendszer került összehasonlításra a minta esetén is a reprezentativitási szempontok (régió, fenntartó, diszciplína) elemzése kapcsán.

A bemutatott populáció tagjainak elérése érdekében címlistát készítettünk egy kollégám, illetve több hallgató segítségével. Felkerestük a felsőoktatási intézmények honlapjait és az ott elérhető, nyilvános listák vagy telefonkönyvi adatok alapján kigyűjtöttük az oktató-kutató, illetve a nem oktató-kutató munkatársak e-mail címét. Az e-mail cím mellé a felsőoktatási intézmény neve, illetve az adott kar megnevezése került (vagy kar helyett a központi szervezeti egység megnevezés adott esetben). Összességében egy 21 141 főből álló listát állítottunk össze, ami nem fedti teljes egészében a populációban bemutatott elemszámot. Ez adódhat abból, hogy nem minden intézmény esetén voltak elérhetőek az adatok, vagy nem a legfrissebb adatok voltak fent a honlapokon, de a címlista minden felsőoktatási intézményből tartalmazott elérhetősegeket. Az összeállított címlista minden tagjának eljuttattam a kérdőív kitöltésére felkérő levelet, így feltételezhető, hogy a populáció jelentős hányadához eljutott a kérdőív. A beérkezett kérdőívek elemzése alapján látható, hogy a minta több változó mentén is jól reprezentálja a populációt, amelyet a továbbiakban fogok bemutatni.

A populáció főbb adatainak és a mintaválasztás bemutatása után, ugyanezen tényezők mentén az adatgyűjtés során begyűjtött, az adatbázis tisztítása során létrejött mintát elemzem. A kutatás során összesen 48 felsőoktatási intézményből (és 160 karról vagy kar jellegű szervezeti egységről) érkezett vissza használható kérdőív. Összesen 4 felsőoktatási intézmény nem járult hozzá az adatgyűjtéshez, amelyről részletesebben a kutatás lebonyolításának folyamata kapcsán fogok írni a 3.5-ös fejezetben. A mintában 1 095 oktató, 99 kutató és 424 egyéb dolgozó szerepel. A további létszám szerinti megoszlást a 10. táblázat tartalmazza.

10. táblázat: A minta (felsőoktatási intézmények és munkatársak) alapvető létszámadatai

	Összesen	Állami	Egyházi	Magán
Felsőoktatási intézmények száma:	48	24	17	7

Karok száma:		160	n.a.	n.a.	n.a.	
	Összesen	Teljes munkaidős	Nő	Állami	Egyházi	Magán
Oktatók	1 095	879	491	1002	72	20
Kutatók	99	76	51	97	2	0
Egyéb dolgozók	424	397	326	390	29	4

A populációhoz hasonlóan a minta esetén is elemeztem az oktatói, kutatói besorolásokat. A populációtól eltérő módszert alkalmazva, összevonásra kerültek az egyetemi és főiskolai besorolások, illetve külön kiemeltem a professor emeritus címeket. A populációtól eltérően a minta esetében a nem oktató-kutató munkatársak esetében is lehetséges a munkakörük területe alapján egyfajta besorolás (funkcionális terület vagy szakmai támogató terület). Ezeket a megoszlásokat tartalmazza a 11. táblázat.

11. táblázat: Az oktató-kutató és nem oktató-kutató munkatársak létszáma besorolásuk és feladatkörük alapján a mintában

	Összesen N (%)	Teljes munkaidős N (%)	MTA doktora (teljes munkaidős) N (%)
Oktató			
Professor emeritus	61 (6,2%)	3 (0,4%)	25 (32,9%)
Egyetemi/főiskola tanár	128 (13%)	112 (13,2%)	46 (60,5%)
Egyetemi/főiskolai docens	349 (35,3%)	329 (38,7%)	5 (6,6%)
Adjunktus	236 (23,9%)	220 (25,9%)	0
Tanársegéd	124 (12,6%)	112 (13,2%)	0
Egyéb	90 (9,1%)	75 (8,8%)	0
<i>Összesen</i>	<i>988 (100%)</i>	<i>851 (100%)</i>	<i>76 (100%)</i>
Kutató			
Kutatóprofesszor	4 (4,3%)	2 (2,7%)	0
Tudományos tanácsadó	1 (1,1%)	1 (1,4%)	0
Tudományos főmunkatárs	2 (2,1%)	1 (1,4%)	3 (75%)
Tudományos munkatárs	34 (36,2%)	24 (32,9%)	0
Tudományos segédmunkatárs	36 (38,3%)	30 (41,1%)	0
Egyéb	17 (18,1%)	15 (20,5%)	1 (25%)
<i>Összesen</i>	<i>94 (100%)</i>	<i>73 (100%)</i>	<i>4 (100%)</i>
Nem oktató-kutató			
Funkcionális területen támogató (HR, IT, jog, kommunikáció, pénzügyi stb.)	159 (40,3%)	149 (37,7%)	-
Szakmai területen támogató (minőségbiztosítás, tanulmányi- és oktatásszervezési ügyek,	228 (57,7%)	214 (54,2%)	-

nemzetköziesedés, tudománypolitika stb.)			
Egyéb	8 (2%)	7 (1,8%)	-
<i>Összesen</i>	<i>395 (100%)</i>	<i>370 (100%)</i>	-

A következő táblázat során a populációhoz hasonlóan, a reprezentativitási szempontokat képző változók mentén mutatom be a minta létszám szerinti megoszlását. A százalékos megoszlást a változókon belül a 3. sz. mellékletben található táblázat mutatja. A 12. táblázat esetén külön megjelenítésre került, hogy az egyes összegző kategóriák mentén (diszciplináris besorolás, illetve a régió-fenntartó) mekkora százalékos eltérés található a minta és a populáció arányait tekintve. Ez alapján megállapítható, hogy szinte minimális az eltérés ezen kategóriák mentén. A közép-magyarországi állami intézmények kis mértékben felül-, míg a nyugat-magyarországi állami intézmények kis mértékben alulreprezentáltak. A diszciplináris terület tekintetében a társadalom- és természettudomány területét jelölő oktatók felülreprezentáltak. Ennek hatására az adatbázisban kialakítottam egy, a minta súlyozására szolgáló változót, amelynek részletes adatai szintén a 3. sz. mellékletben találhatóak.

12. táblázat: A mintában szereplő oktató munkatársak regionális, fenntartó és tudományterület szerinti megoszlása

	KE-Á	KE-E	KE-M	KÖ-Á	KÖ-E	KÖ-M	NY-Á	NY-E	NY-M	Összesen <i>n</i>	Minta és populáció arányának eltérése
Agrár-tudomány	23	0	0	39	0	0	36	0	0	98	+2,2%
Állam-tudomány	1	0	0	15	2	0	1	0	0	19	-1,0%
Bölcsészet-tudomány	51	4	0	55	17	3	13	1	0	144	-1,7%
Gazdaság-tudomány	34	0	0	78	2	5	29	1	3	152	+0,1%
Informatika-tudomány	10	0	0	19	0	7	12	0	0	48	-1,5%
Jog-tudomány	12	0	0	13	4	0	4	0	0	33	-0,2%
Műszaki-tudomány	17	0	0	103	0	1	33	0	1	155	-0,2%
Művészet-tudomány	5	0	0	25	2	0	2	0	0	34	-0,6%
Művészet-közvetítés	1	0	0	1	2	0	4	0	0	8	+0,2%
Orvos-tudomány	104	0	0	81	2	0	0	0	0	187	-2,6%
Pedagógus-képzés	17	2	3	39	13	0	14	0	0	88	-1,7%
Sport-tudomány	5	0	0	15	0	0	2	0	0	22	0,1%
Társadalom-tudomány	19	0	2	54	12	0	8	2	0	97	+3,0%
Természet-tudomány	61	0	0	69	2	1	10	0	0	143	+4,2%
Hit-tudomány	0	2	0	1	12	0	0	3	0	18	-0,1%
Összesen	360	8	5	607	70	17	168	7	4	1246	
Minta és populáció arányának eltérése	+0,0%	-0,2%	+0,0%	+6,9%	-0,2%	-2,1%	-4,5%	+0,1%	+0,1%		

Megjegyzés: KE – Kelet-Magyarország, KÖ – Közép-Magyarország; NY – Nyugat-Magyarország; Á – állami; E – egyházi; M – magán

Az adatgyűjtés során olyan kontextuális változók felvételére is lehetőség volt, amelyek esetében a populációról nem áll rendelkezésre részletes információ, de a kutatás szempontjából fontos szempontnak tekinthető. Az első ilyen tényező a vezetői pozíció. A kérdőívben a válaszadó megjelölhette, hogy milyen jellegű vezetői pozíciót tölt be: magasabb szervezeti vezetői pozíció (pl. rektor, rektor-helyettes, dékán), középvezető vagy szervezeti egység vezetője (pl. intézetigazgató), képzési programhoz vagy kurzushoz kapcsolódó felelősségi kör (pl. szakfelelős, kurzusfelelős) vagy egyetemi közéleti tevékenységhez kapcsolódó tisztség (pl. bizottság vezetője). Ennek részleteit mutatja a 13. táblázat.

13. táblázat: A mintában szereplő, különböző vezetői beosztást megjelölő kitöltők létszáma

Vezetői pozíció	Oktató-kutató	Nem oktató-kutató
Magasabb szervezeti vezetői pozíció	29	4
Középvezető, szervezeti egység vezetője	155	73
Képzési programhoz vagy kurzushoz kötődő felelősségi kör	153	1
Egyetemi közéleti tevékenységhez kapcsolódó vezetői tisztség	50	10
Egyéb vezetői feladat	5	13

További jellemzőként a kitöltőknek a legmagasabb iskolai végzettségükre, illetve a kinevezésük időtartamára és jellegére vonatkozóan adhattak meg adatokat. A végzettség tekintetében az oktató-kutató munkakörben foglalkoztatott kitöltők esetében a besorolásukkal szorosan összefügg a végzettség, a nem oktató-kutató munkatársak esetében viszont ritkább a mesterszakos diplománál magasabb végzettség. A kinevezés időtartama tekintetében mind a két csoport esetében a határozatlan idejű kinevezés jellemző. A kinevezés jellegénél elenyésző arányban vannak jelen a teljes munkaidős kinevezéstől eltérő megoldások. A részletes megoszlásokat a 14. táblázat tartalmazza.

14. táblázat: A minta megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség, a kinevezés időtartama és jellege alapján

	Oktató-kutató N (%)	Nem oktató-kutató (%)
Legmagasabb iskolai végzettség, tudományos fokozat		
középfokú általános vagy szakmai végzettség	4 (0,3%)	91 (21,6%)
felsőfokú alapképzettség	15 (1,2%)	139 (32,9%)
felsőfokú mesterképzettség	305 (24,9%)	185 (43,8%)
tudományos fokozat	587 (47,9%)	7 (1,7%)
habilitáció	229 (18,7%)	0
MTA doktora	85 (6,9%)	0
Kinevezés időtartama		
határozott időre	213 (18,1%)	64 (15,3%)

határozatlan időre	961 (81,9%)	355 (84,7%)
Kinevezés jellege		
önkéntes	24 (2%)	0
hallgatói munkaszerződés	55 (4,5%)	0
távmunkás	0	1 (0,2%)
részmunkaidős	96 (7,9%)	20 (4,7%)
teljes munkaidős	956 (78,9%)	397 (93,9%)
egyéb	81 (6,7%)	5 (1,2%)

Arra vonatkozóan is nyilatkozhattak a résztvevők, hogy milyen régóta dolgoznak az adott felsőoktatási intézményben, illetve összességében a felsőoktatásban, továbbá a nemzetközi mobilitási és együttműködési programokban való részvételre vonatkozóan is szerepelt kérdés a kérdőívben. A nem oktató-kutató munkatársak esetében nagyobb arányban vannak jelen a 3 éve vagy annál kevesebb ideje az adott felsőoktatási intézményben dolgozó kollégák, míg az oktató-kutató kollégák esetében nagyobb arányban vannak jelen a felsőoktatásban már régebb óta dolgozó munkatársak. A nemzetközi mobilitás tekintetében az oktató-kutató munkatársakra nagyobb arányban jellemző a különböző programokban való részvétel. A pontos elemszámokat és a százalékos megoszlásokat a 15. táblázat tartalmazza.

15. táblázat: A minta megoszlása a felsőoktatásban és az adott felsőoktatási intézményben eltöltött idő, illetve a nemzetközi tapasztalatok szerint

	Oktató-kutató N (%)	Nem oktató-kutató N (%)
Mióta dolgozik az adott felsőoktatási intézményben		
3 éve vagy annál kevesebb	187 (15,3%)	156 (37,4%)
4-9 éve	270 (22,1%)	87 (20,9%)
10-19 éve	309 (25,3%)	111 (26,6%)
20-29 éve	221 (18,1%)	41 (9,8%)
30 vagy annál több	232 (19%)	22 (5,3%)
Mióta dolgozik a felsőoktatásban		
3 éve vagy annál kevesebb	93 (7,6%)	124 (29,5%)
4-9 éve	231 (18,9%)	92 (21,9%)
10-19 éve	337 (27,5%)	126 (29,9%)
20-29 éve	265 (21,6%)	52 (12,4%)
30 vagy annál több	299 (24,4%)	27 (6,4%)
Nemzetközi mobilitási vagy egy együttműködési programokban való részvétel		
Nem vett részt semmilyen mobilitási vagy együttműködési programban	410 (34%)	304 (73,4%)
Részt vett legalább egy nemzetközi mobilitási programban	388 (32,2%)	71 (17,1%)
Részt vett már legalább egy nemzetközi együttműködési programban	407 (33,8%)	39 (9,4%)

Az általános adatok után a kérdőív specifikus blokkjai következtek, ahol a kitöltőknek a felsőoktatási intézmény azon részére kellett vonatkoztatni az állításokat, amelyet a legjobban ismernek. Ezt a szintet nehéz egységesen meghatározni, hiszen egy karok

nélkül működő, kisebb intézmény esetén elképzelhető, hogy az adott munkatárs jobban átlátja a felsőoktatási intézmény működésének egészét, míg egy több karral működő, nagyobb méretű egyetem esetében lehetséges, hogy a kitöltő inkább csak egy szervezeti egységről képes képet alkotni. A kérdőív a speciális blokkok előtt ennek a szintnek a definícióját kérte a kitöltőktől. A kitöltők többsége egy adott karon belül működő vagy a felsőoktatási intézmény központi szintjén működő szervezeti egységre vonatkozóan érezték úgy, hogy képesek állításokat megfogalmazni az adott egység működéséről. A nem oktató-kutatók esetében jelentős még az ennél szűkebb csoport megjelölése is. A részletes megoszlásokat a 16. táblázat tartalmazza.

16. táblázat: A kitöltők értelmezési perspektívája a felsőoktatási intézményre vonatkozóan

Szűkebb szervezeti egység definíciója ²³	Oktató-kutató N (%)	Nem oktató-kutató N (%)
Kizárólag egy szűkebb, informális vagy formális csoportra vonatkozóan (pl. munkacsoport, kutatócsoport stb.)	215 (17,5%)	130 (31%)
Egy adott karon belül működő szervezeti egységre (pl.: intézet, tanszék, doktori iskola stb.) vagy egy adott karon, vagy a felsőoktatási intézmény központi szintjén működő osztályra/hivatalra vonatkozóan	766 (62,2%)	173 (41,2%)
Az egész karra vonatkozóan	151 (12,3%)	48 (11,4)
Az egész felsőoktatási intézményre vonatkozóan	85 (6,9%)	60 (14,3%)
Egyéb	9 (0,7%)	9 (2,1%)
<i>Összesen</i>	<i>1226 (100%)</i>	<i>420 (100%)</i>

A vizsgálat fókuszát képező populáció és minta jellemzőinek bemutatása után a következő részben a kutatási kérdések megválaszolása érdekében létrehozott kutatási eszközrendszert mutatom be.

3.3 A kutatási eszközrendszer bemutatása

A kutatási kérdések megválaszolására elsősorban kvantitatív stratégiát alkalmaztam, egy online kérdőív segítségével. A kérdőív összeállításakor az elméleti feltárás során megállapított fő fókuszterületeket vettem figyelembe. Elsősorban a DLOQ validálása érdekében emeltem be különböző skálákat az elméleti megfontolások tesztelésére. Annak érdekében, hogy a kérdőív elemzése során feltárt összefüggéseket árnyaljam, különböző

²³ A kérdőív állításai mindig a „szűkebb szervezeti egységre” vonatkoztak. Ezt a szűkebb szervezeti egységet mindig a kitöltő definiálhatta magának a kérdőív Q11-es kérdésében, a táblázatban jelölt kategóriák alapján. A kérdőív így definiálta a szűkebb szervezeti egység fogalmát: „ez alatt azt a csoportot értjük, amelyet Ön, mindennapi munkavégzése során még átlát, ismeri a működését és a munkatársakat, meg tud fogalmazni erről a szintről egységes állításokat.”

kvalitatív megoldásokat alkalmaztam (interjú, esettanulmány). A továbbiakban ezeknek a kutatási eszköznek a részletes bemutatása következik.

3.3.1 A kérdőív és a változórendszer bemutatása

A kérdőív (lásd 4. sz. melléklet, a leírásban hivatkozás a kérdések sorszámára) egy részletes tájékoztató és beleegyező nyilatkozattal kezdődött, amelyben részletesen bemutattam a kutatás célját, a részvétel körülményeit (anonimitás, önkéntes részvétel) és az adatok felhasználásának körét. Az első oldal végén a kitöltők eldönthették, hogy elfogadják-e a nyilatkozatot vagy nem (ebben az esetben a kérdőív lezárta a kitöltési folyamatot). A kutatási eszköz 5 fő blokkból állt: általános kérdések, tanulószervezeti viselkedés, szervezeti kultúra, szervezeti jellemzők és elégedettség.

A kérdőív általános része a minta leírása során bemutatott változókat tartalmazza, amely a minta sajátosságainak megismerésére szolgál. A második blokk, a kérdőív fő fókuszát, a tanulószervezeti viselkedést (Q12-14) járja körül. Ez a blokk tartalmazza a DLOQ 43 itemes (Marsick & Watkins, 2003), magyarra fordított verzióját. Az angol verziót két független szakértő fordította magyarra, majd egy harmadik szakértő visszafordította a magyar verziókat angolra. A két magyar verzió, illetve a visszafordítás összehasonlítása alapján választottam ki a tételek végső magyar szövegezését. A kérdőív használatára és lefordítására engedélyt kértem és kaptam az eszköz fejlesztőitől. Az eredeti mérőeszközzel összhangban az egyes tételeket a kitöltők 6 fokozatú Likert-skálán ítélték meg, hogy milyen mértékben jellemző az adott állítás az általuk megjelölt szűkebb szervezeti egységre. A DLOQ skáláinak kialakítását és alapvető tulajdonságait a 4.1.1-es fejezetben mutatom be.

A harmadik blokk a szervezeti kultúra (Q17) felmérésére irányul. Ennek keretében a Cameron és Quinn (2011) által kidolgozott versengő értékek modellen alapuló Organizational Culture Assessment Inventory (OCAI) eszközt használtam. A korábban bemutatott dimenziók mentén (külső-belső fókusz, strukturáltság-rugalmasság) az eszköz négy kultúra-típust különít el: klán, adhokrácia, hierarchia, piac. Az eredeti eszköz ipszatív megközelítését elvetve, 6 fokozatú Likert-skálaként használtam, mivel az ipszatív skálák esetén nem biztosítható az itemek egymástól való függetlensége, ez pedig különböző statisztikai próbák fontos előfeltétele. Továbbá a kérdőív rövidítése és egyszerűsítése miatt csak a jelen helyzet értékelésére kérdeztem rá, a vágyott jövőre

vonatkozó kérdést nem használtam. A kialakított skálák legfontosabb jellemzőit a 4.2.2-es fejezetben mutatom be.

A negyedik blokkot szervezeti jellemzőknek neveztem. Ez a blokk tartalmazza azokat a skálákat, amelyeket az elméleti összefüggések feltárása során azonosítottam a tanulószervezeti viselkedés felsőoktatási sajátosságaira vonatkozóan. Az első két kérdés a meghallgató szervezet koncepciójához kötődően a munkavállalói hang (*employee voice*) és a vezetői válasz készség (*managerial responsiveness*) felmérésére irányult (Q21-22) Van Dyne és LePine (1998), illetve Bryson (2004) munkái alapján. A harmadik kérdés a tanuló bürokráciát méri fel a formalizáltság (támogató és kényszerítő formalizáltság) és a centralizáltság (támogató és hátráltató centralizáltság) dimenzióiban (Q23) Hoy és Sweetland (2001) skálái alapján. A blokk negyedik kérdése a felsőoktatási intézmény társadalmi felelősségvállalási gyakorlatára irányul (Q24). Itt két skálát alkalmaztam Latif (2018) alapján. Az egyik a kutatás-fejlesztési felelősségvállalásra, a másik pedig a közösségi elköteleződésre vonatkozik. Ezek a skálák a felsőoktatási intézmény társadalmi hatásával kapcsolatos munkavállalói percepciókat hivatottak felmérni. Az egyes tételeket itt is 6 fokozatú Likert-skálán ítélték meg a kitöltők. A kialakított skálák sajátosságait a 4.1.2-es (tanuló bürokrácia) a 4.1.3-as (meghallgató szervezet) és a 4.4.3-as (társadalmi hatással kapcsolatos skálák) fejezetben mutatom be.

Az utolsó, ötödik blokk a munkasajátosságok és az ezzel összefüggésben lévő elégedettség és motiváció tényezőit tárja fel Hackman és Oldham (1975) munkasajátosságok modellje (Q28-30) alapján. Ez a blokk tartalmazza azokat az összetett mutatókat, amelyeket a munkavállalói perspektívában a munkahelyi elégedettséget leíró, kimeneti változóként fogok használni az összefüggések feltárása során. Az eredeti mérőeszköz megoldását megtartva, 7 fokozatú Likert-skálát használtam. A kialakított skálák leírása a 4.3.3-as fejezetben történik meg.

A kérdőívben az egyes blokkok után különböző kifejtős kérdések keretében lehetősége volt a kitöltőknek a felsőoktatással, illetve a kérdőívben feltett állításokkal kapcsolatosan saját véleményük megfogalmazására az alábbi kérdéskörök mentén:

- az ideális felsőoktatási vezető tulajdonságainak felsorolása (Q15)
- kit tekint a kitöltő munkája elsődleges célcsoportjának (Q16)
- szűkebb szervezeti egység jellemzése egy szóval, szókapcsolattal, metaforával (Q18)

- min változtatna a felsőoktatási intézmény működésén (Q20)
- mi a legfontosabb feladata, küldetése a felsőoktatási intézményeknek a 21. században (Q27)
- mi motiválja leginkább a munkájában (Q31)
- általános megjegyzések, észrevételek a kérdőív kapcsán (Q32)

A nyílt végű kérdésekre is több, esetenként tartalmas válasz érkezett, amelynek feldolgozása tovább mélyítheti az eredmények és az összefüggések értelmezését a kutatás során. Éppen ezért a kutatás nem csak a kérdőíves adatfelvétel elemzésére szorítkozik. A vizsgált jelenségek jobb megértése érdekében további empirikus adatforrásokra is támaszkodom, amelyek a doktori disszertáció kvalitatív aspektusát erősítik (interjúk, esettanulmányok). Ezen felül lehetőség adódik arra is, hogy korábbi empirikus adatgyűjtések adatbázisát felhasználva, további változókat vonjak be a vizsgálatba, így olyan tényezők viszonylatában is vizsgálhatóvá válik intézményi szinten a tanulószervezeti viselkedés a felsőoktatásban, amely elsődlegesen nem jelenik meg a saját kérdőívemben (pl. innovációs aktivitás, szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő együttműködések, oktatói és munkatársi mobilitás tapasztalatai). Továbbá a saját adatbázishoz olyan adminisztratív adatbázisok hozzákapcsolása is lehetségessé válik, amelyeket elsősorban kimeneti mutató képzésére lehet használni (pl. FIR adatbázisból a felvett és végzett hallgatókra vonatkozó adatok stb.). A felsorolt adatbázisok összekapcsolása, illetve másodelemzése mellett korábbi kutatási projektekben készített esettanulmányok (Innova esettanulmányok, tudás- és kurrikulum-menedzsment projekt esettanulmánya) tanulószervezeti szempontból történő másodelemzése is nagy mértékben segíti a kutatás eredményeinek értelmezését. Így a továbbiakban ezeknek az adatforrásoknak a bemutatása következik.

3.3.2 Másodlagos empirikus adatforrások

3.3.2.1 További empirikus adatbázisok összekapcsolása

Ahhoz, hogy a kutatási kérdésekre teljeskörű választ tudjak adni, nem csak a kutatásban használt adatbázis feldolgozására fókuszálok, hanem más, másodlagos empirikus adatforrásokra is építek. Ezek olyan korábbi kutatások, amelyben kérdőíves vizsgálattal, hasonló célcsoportot vagy hasonló területet vizsgáltak. Az egyik ilyen lehetséges adatforrás, a Nemzeti Kutatás, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott OTKA kutatás (115857, „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az

oktatási ágazatban”, röviden Innova kutatás), amelynek keretében a teljes magyar oktatási rendszerre kiterjedő kérdőíves kutatást végeztünk az oktatási intézmények újító aktivitásának és gyakorlatának sajátosságainak feltárására. Az adatbázison keresztül vizsgálható a tanulószervezeti viselkedés és a felsőoktatási intézmények innovációs aktivitásának összefüggésrendszere.

Az Innova adatbázis mellett megjelenik egy olyan adatforrás, amelyet az Emberi Erőforrás Minisztériumának Új Nemzeti Kiválóság Programjának keretében végzett kutatásból emelek át. Ez a kutatás a szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő együttműködések vizsgálta a felsőoktatásban. Ez a terület értelemszerűen gazdag tapasztalatokat tud beemlíteni a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedésének megértése kapcsán.

Végül egy olyan kutatás tapasztalatait használom fel, amely a felsőoktatási oktatói mobilitás tapasztalatainak feldolgozására irányult. A mobilitáson résztvevő oktatók jelentéseit dolgoztam fel, vizsgálva a motivációjukat, illetve a mobilitás lehetséges kimeneteit. A kutatásban is fontos csoportosító változóként jelenik meg a mobilitási tapasztalat, így ez a kutatás hasznos inputokat szolgáltathat ennek a dimenzióknak a jobb megértéséhez.

3.3.2.2 Adminisztratív adatbázisok felhasználása

Ahhoz, hogy minél jobban meg tudjam ragadni a felsőoktatási intézmények működésének kimeneti vagy eredményességi dimenzióját, szükségesnek tartottam, hogy olyan külső, adminisztratív adatbázisokat is bevonjak, amelyek nem a kitöltők percepcióját, vélekedését mérik bizonyos kérdésekről, hanem valós tényeket tartalmaznak. Ennek kapcsán az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztályával együttműködve olyan adatokat kértem, amelyeken keresztül megragadható a felsőoktatási intézmények szervezeti eredményessége bizonyos dimenziókban. Így elsősorban a Felsőoktatási Információs Rendszer adataira támaszkodhatok. A rendelkezésre álló adatokat kari szinten aggregálva kapcsolom a kutatásból keletkezett adatbázisomhoz.

Ezen felül a felsőoktatási intézmények harmadik missziós tevékenységének megragadására adatokat gyűjtöttem a Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatalának adatbázisából, kikeresve azokat a bejelentéseket, ahol felsőoktatási intézmények is érintettek voltak. Ebben az esetben a felsőoktatási intézmény szintjén állnak

rendelkezésre adatok, tehát ezen az aggregáltsági szinten tudtam ezeket az adatbázishoz rendelni.

3.3.2.3 Esettanulmányok másodelemzése és interjúk készítése

Ahhoz, hogy a kvantitatív jellegű adatokat és elemzéseket komplexitásában és a gyakorlati működésükben is jobban megértsem, további, kvalitatív jellegű adatforrásokra is támaszkodom. Ennek keretében elsősorban korábban elkészített interjúk és esettanulmányok másodelemzésére vállalkozom, amellyel illusztrálni szeretném a kvantitatív elemzések során feltárt összefüggéseket a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedésének vonatkozásában.

Ehhez fel tudom használni a korábban említett, Innova kutatás keretében felsőoktatási intézményekben készített esettanulmányok tapasztalatait, illetve a korábban említett, oktatói mobilitást vizsgáló kutatás keretében készített interjúkat.

További másodlagos forrásként használom az Új Nemzeti Kiválóság Program 2016/2017-es és 2017/2018-as pályázatait keretében végzett kutatásaim eredményét. Az első kutatás a felsőoktatási intézmények szervezeti struktúrájának elemzésén keresztül hozta létre azokat a klasztereket és azonosította a lehetséges szervezeti formákat a mintzbergi szervezettipológia alapján, amelyekre nagy mértékben támaszkodom az elemzések során, mint csoportosító változók. A második kutatás a szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő képzési programokban megvalósuló együttműködésekre irányult.

Végül egy korábbi munkám kapcsán, 2015-ben lehetőségem adódott két magyarországi felsőoktatási intézmény tudás- és kurrikulum-menedzsment rendszerének vizsgálatára és összehasonlítására. Ezek a területek fontos szerepet képeznek a felsőoktatási intézmény tanulószervezeti működésének értelmezése során is, így ezek jól illusztrálhatják a felsőoktatási intézmények területhez kötődő gyakorlatát és nehézségeit.

3.4 A tervezett elemzési módszerek bemutatása

A kutatási kérdések és a kutatási eszközök bemutatása után ebben a fejezetben összefoglalóan mutatom be, hogy az egyes hipotézisek igazolásához milyen adatforrásból dolgozom és milyen módszereket alkalmazok a válasz megfogalmazására (17. táblázat).

17. táblázat: A hipotézisek igazolásához használt vizsgálati módszerek

Hipotézisek	Adatforrás	Vizsgálati módszer
I/1.	Kérdőív 2. blokk (DLOQ)	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Cronbach-alfa és inter-item korreláció vizsgálata • Konfirmatív faktoranalízis (AMOS): 21 tételes és 43 tételes 7 faktoros és 1 faktoros modellek tesztelése. • Minta véletlenszerű felezésével az adatbázis egyik felén feltáró faktoranalízis (Alpha factoring, Promax forgatás), majd a kapott modellel tesztelése konfirmatív faktoranalízis segítségével az adatbázis másik felén.
I/2.	Kérdőív Q23 (Tanuló bürokrácia): támogató/gátló formalizáltság; támogató/gátló centralizáltság	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Cronbach-alfa és inter-item korreláció vizsgálata (az újonnan megjelenő skálákon) • Korreláció a tanulószervezeti viselkedés átlagával • Lineáris regresszió a tanulószervezeti viselkedés átlagára
I/3.	Kérdőív Q21-22 (Meghallgató szervezet): munkavállalói hang, vezetői válaszkészség	
II/1.	Kérdőív 1. és 2. blokk (általános kérdések és DLOQ)	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Cronbach-alfa és inter-item korreláció vizsgálata (az újonnan megjelenő skálákon) • Átlagok összehasonlítása csoportok mentén (t-próba, egyszempontos variancia-analízis vagy non-parametrikus megfelelőjük) • Csoportok közötti különbségek hatásméretének kiszámítása
II/2.	Kérdőív 2. és 3. blokk (DLOQ és versengő értékek modell)	
II/3.	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és szervezeti háttér adatok (szervezeti modell)	
III/1.	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és csoportosító változók	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Cronbach-alfa és inter-item korreláció (az újonnan megjelenő skálákon) • Átlagok összehasonlítása csoportok mentén (t-próba, egyszempontos variancia-analízis vagy non-parametrikus megfelelőjük)
III/2.	Kérdőív 4. blokk (meghallgató szervezet, tanuló bürokrácia) és csoportosító változók	

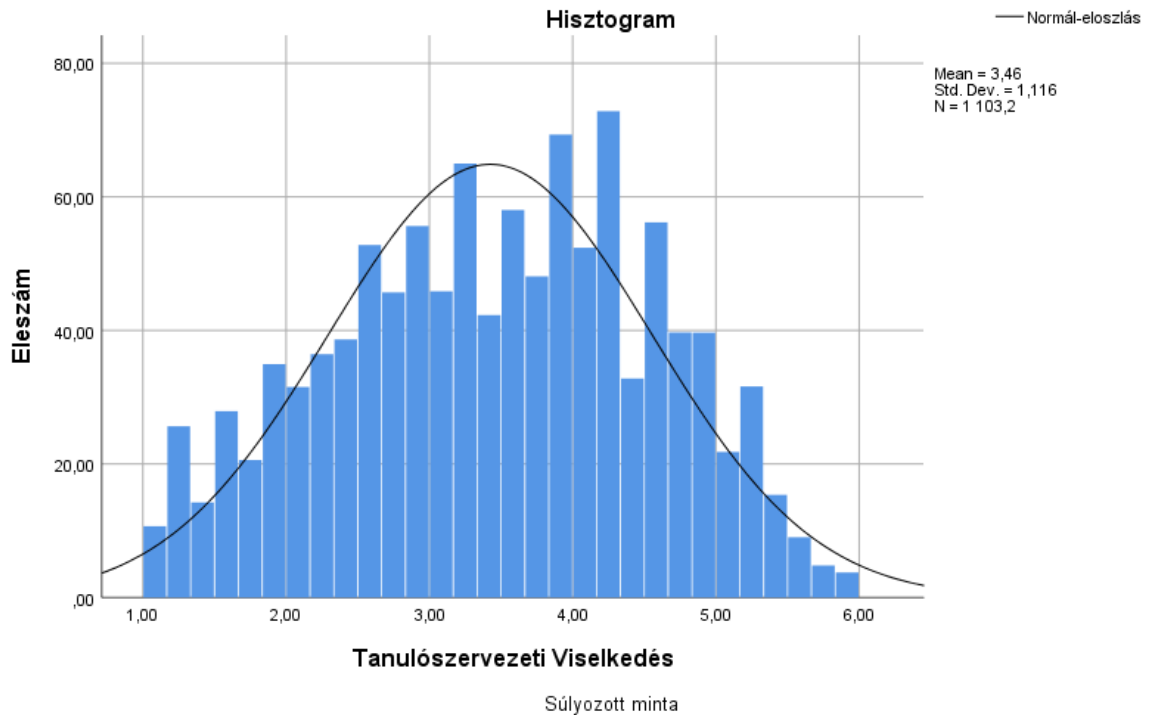
III/3.	Kérdőív 5. blokk (munkasajátosságok) és csoportosító változók	<ul style="list-style-type: none"> • Csoportok közötti különbségek hatásméretének kiszámítása
III/4.	Kérdőív 2. blokk (DLOQ), 3. blokk (versengő értékek modell) és 5. blokk (munkasajátosságok)	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Átlagok összehasonlítása csoportok mentén (t-próba, egyszempontos variancia-analízis vagy non-parametrikus megfelelőjük) • Csoportok közötti különbségek hatásméretének kiszámítása • Többtényezős, általános lineáris modell (a szervezeti és diszciplináris kultúra interakciójának feltárására)
IV/1.	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és külső adatbázisból hozott mutatók	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Cronbach-alfa és inter-item korreláció (az újonnan megjelenő skálákon)
IV/2.	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és 5. blokk (munkasajátosságok)	<ul style="list-style-type: none"> • Átlagok összehasonlítása csoportok mentén (t-próba, egyszempontos variancia-analízis vagy non-parametrikus megfelelőjük)
IV/3.	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és Q24 (társadalmi felelősségvállalás)	<ul style="list-style-type: none"> • Csoportok közötti különbségek hatásméretének kiszámítása • Lineáris regresszió, egytényezős lineáris modell,
IV/4.	Kérdőív 2. blokk és külső adatbázisból hozott mutatók	<ul style="list-style-type: none"> • bináris logisztikus regresszió az összefüggések feltárására

Az eredmények értelmezéséhez fontos kitérni néhány alapvető sajátosságra a használt statisztikai vizsgálatok kapcsán. Az egyes vizsgálatok előfeltételeit azok leírása során mutatom be. Ebben a fejezetben előre részletezek néhány olyan alapvető megközelítést, amelyet az eredmények értelmezése során használni fogok (pl. ökölszabályok).

Az eredmények bemutatása során, amikor egy újabb skálát mutatok be, akkor először részletezem annak összeállítását, majd bemutatom az alapvető leíró statisztikákat (skálák átlaga, szórása) és megbízhatósági statisztikákat (Cronbach alfa, inter-item korreláció). A Cronbach alfa érték a skálát alkotó tételek közötti korrelációval áll összefüggésben, egyfajta belső konzisztencia mutatóként is alkalmazható a megbízhatóság mérése kapcsán. Általánosan elfogadott kritérium szerint a 0,7 feletti érték már elfogadhatónak tekinthető (Kline, 2000).

Amikor lineáris regressziós modellt illesztünk az adatokra, akkor fontos feltétel, hogy a hibatagok ne korreláljanak egymással, átlaguk nulla legyen és véges szórást mutassanak. A lineáris regresszió során nem szükséges előfeltétel se a változókra, se a hibatagokra vonatkozóan a normál-eloszlás. Viszont fontos vizsgálni az autokorrelációt, a multikollinearitást és a homoszkedaszticitást. Ezeket a vizsgálatokat minden esetben elvégzem a próba előtt, eredményükről röviden lábjegyzetben beszámolok, de itt részletesebben is kifejtem őket. Az autokorreláció azt jelenti, hogy a hibatagok együtt mozognak (vagyis korrelálnak). Vizsgálatára a Durbin-Watson teszt alkalmas, amely 0 és 4 között vehet fel értékeket és a 2 körüli értékek tekinthetők elfogadhatónak. A multikollinearitás egyfajta redundanciát jelöl az adatokban, a magyarázó változók közötti korrelációt jelöli. Vizsgálata a varianciainflációs tényező (*VIF – Variance Inflation Factor*) számításával lehetséges. Amennyiben az egyes változókra vonatkozóan az értéke 5 alatti, úgy az elfogadhatónak tekinthető. A homoszkedaszticitás előfeltétele azt jelenti, hogy a hibatagok szórásnégyzetének állandónak kell lennie, ellenkező esetben heteroszkedaszticitás áll fenn. Ennek elemzésére a Breusch-Pagan tesztet fogom használni, amely azt a null-hipotézist teszteli, hogy fennáll-e a homoszkedaszticitás (Kovács, 2008).

Néhány összefüggés-vizsgálat esetében szükséges, hogy a változók normális eloszlásúak legyenek. A normál-eloszlás vizsgálatához általános módszer a Kolmogorov-Smirnov teszt elvégzése. Példaként a tanulószervezeti viselkedés átlagát mutatom be. A változó átlaga a teljes mintán 3,46 (95% CI [3,39, 3,52]; SD = 1,12; N = 1103). A Kolmogorov-Smirnov próba alapján a változó nem tekinthető normál eloszlásúnak ($p < 0,001$). Azonban ha megnézzük részletesen a csúcsosság (*kurtosis*) és a ferdeség (*skewness*) értékeit, akkor az tapasztalható, hogy mindkét érték közel áll az ideális nulla értékhez (-0,790; -0,128), viszont a Jarque-Bera teszt (ami azt vizsgálja, hogy a minta csúcsossága és ferdesége normál-eloszlásnak megfelelő értékeket vesz-e fel) alapján szintén az állapítható meg, hogy a változó nem normál eloszlású (LM = 31,81; $p < 0,001$). A változó hisztogramját (a normál-eloszlás görbéjével) mutatja a 17. ábra (DeCarlo, 1997).



17. ábra: A tanulószerkezeti viselkedés átlagának histogramja

Éppen ezért, azokban az esetekben, ahol a normál-eloszlás előfeltétele nem teljesül, a csoportok összehasonlítása során nem-parametrikus próbákat fogok alkalmazni (pl. Mann-Whitney próba, Kruskal-Wallis próba).

A csoportok közötti különbségek feltárása mellett nem csak az adott teszt p-értékét (szignifikancia) adom meg, hiszen ez önmagában nem árul el semmit a feltárt különbségek nagyságáról. Éppen ezért ezeknél a vizsgálatoknál feltüntettem releváns hatásméret mutatókat is. A hatásméret mutatók közül általában a Cohen-féle d értéket tüntetnem fel, ami 0,01 és 2,0 közötti értéket vehet fel. A 0,2 alatt értékek nagyon kis hatásméretet mutatnak, míg a 0,5 feletti értékek esetében már közepes, 0,8 felett pedig nagy hatásméretre beszélhetek (Sawilowsky, 2009). Más esetben, amikor többtényezős általános lineáris modellt alkalmazok, ott a hatásméretet a parciális eta négyzet (η_p^2) segítségével adom meg, ahol a 0,01 alatti értékek tekinthetők elhanyagolhatónak, 0,06-tól közepesnek és 0,14-től pedig nagynak (J. Cohen, 1988).

A hatásméret mutató használatával szeretném felhívni arra a vitára a figyelmet, ami a különböző kutatásokban a null-hipotéziseken alapuló szignifikancia teszteléssel kapcsolatosan fogalmazza meg a p-érték félreértelmezését vagy hibás használatát. Az Amerikai Statisztikai Társaság (American Statistical Association) közleményében tesz

javaslatokat a p-érték megfelelő alkalmazására a kutatási eredmények értelmezésében. Gondolatmenetük egyik fő logikáját az adja, hogy a tudományos érvelést és gondolkodást nem szabad olyan automatizmusoknak felváltania, amelyek gyakorlatilag bináris választássá szűkítik egy adott probléma eldöntését (statisztikailag szignifikáns vagy sem) (Wasserstein & Lazar, 2016; Wasserstein, Schirm, & Lazar, 2019). Ugyanezen megfontolások miatt fontos előre rögzíteni pontosan a kutatások kereteit, kérdéseit, hipotéziseit és a konkrét statisztikai eljárásokat, vizsgálatokat is. Új kezdeményezések²⁴ már építenek a kutatások ilyen módon történő elő-regisztrációjára, ami segítheti a kutatások átláthatóságát, nagyobb elszámoltathatóságot tesznek lehetővé és segítik a kutatások megismételhetőségét vagy segítenek elkerülni a csalásokat és hamisításokat, mint a „p-hacking” (Head, Holman, Lanfear, Kahn, & Jennions, 2015).

A statisztikai eljárások során használatos alapvető megfontolások lefektetése után a kutatómódszertani fejezet zárásaként néhány dilemmát, a kutatás során felmerült etikai megfontolásokat mutatok be.

3.5 A kutatás során felmerülő dilemmák, etikai megfontolások

A kutatás módszertani keretének bemutatása során utoljára azokra a dilemmákra és etikai megfontolásokra térek ki, amelyek érinthetik az eredmények értelmezését. Bár a doktori kutatás rendelkezik az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével, ettől függetlenül felmerültek olyan tényezők a kutatás folyamata során, amire fontosnak tartom, hogy szakmai szinten reflektáljak, hiszen ezek fényében értelmezhető az elvégzett kutatás, illetve az eredmények leírása is.

Talán a legfontosabb felvetés, ami nem csak engem, mint kutatót érint, hanem minden, a disszertáció bírálására vagy véleményezésére vállalkozó szakembert, kollégát: a disszertáció a felsőoktatásról, a felsőoktatásban dolgozó munkavállalókról, munkavégzésükről, az általuk alkotott szervezet működésének megítéléséről szól. Ezen a területen minden érintettnek bőséges előzetes tapasztalata, preconcepciói és sajátos látásmódja van. A téma az ismerősségi érzetet keltheti az olvasóban, hiszen „rőla szól”, ez azonban megnehezíti az objektív megközelítés lehetőségét. Ez kutatói szempontból jelent kihívást, hiszen így, az erőteljesen kvantitatív jellegű adatgyűjtéshez kapcsolódó objektivista megközelítés eredendően sérül, hiszen oktatóként, kutatóként, doktorandusz

²⁴ Lásd például: <https://psyarxiv.com/9uaqm/>

hallgatóként érintett vagyok abban a világban, amit kutatni szeretnék. Ez gyakorlatilag kikényszeríti a résztvevő megfigyelés tapasztalatainak felhasználását, azonban ez a módszer is strukturált felkészülést, szempontrendszer igényel, amelyre nyilván a mindennapi munkavégzés közben nem lehet fókuszálni. Éppen ezért a disszertáció egyes részein kifejezetten kényszerítettem magam, hogy ne jelenjen meg semmi abból a tapasztalatvilágból, amit én érzékelek a felsőoktatási intézmények működéséből, más területeken pedig kifejezetten törekedtem, hogy ezen interpretáción keresztül értelmezsem a folyamatokat, eredményeket. A disszertáció ilyen szempontból mindenkire szól, aki a felsőoktatási intézmények működésében érintett, ezért bíztatok is minden olvasót, hogy saját perspektívájából értelmezze a leírtakat és az eredményeket. Ebből kifolyólag a kutatásomat nem tekintem egy lezárt folyamatnak, hanem egy folyamatos reflexió keretében szeretném felhasználni a felsőoktatási intézmények szervezeti működésének megértéséhez, így szerzőként szívesen fogadok bármilyen megerősítő vagy ellentmondó tapasztalatot, amely színesítheti, mélyítheti a kutatás eredményeinek értelmezését.

További korlátok tekintetében kifejezetten kutatómódszertani jellegű nehézségeket kell említenem. Az első ilyen terület az elemzési szint megválasztása. Kifejezetten az elméleti fejezetben bemutatott szervezeti sajátosságok keretében válik központi kérdéssé, hogy a kutatás milyen elemzési szintre fókuszál, hiszen vizsgálható a teljes felsőoktatási intézmény, annak kara, vagy a karon belül működő intézet, vagy az intézet alá tartozó tanszék, kutatócsoport úgy, mint elemzési egység. De ezen felül is lehetnek más nézőpontok, például a képzési programok szintje (ami adott esetben szervezeti határokon is átívelhet, lásd például a tanárképzés területét), vagy az adminisztrációt tekintve például a központi szint. Illetve az egyéni nézőpontok is megjelennek, amely közül többet is el lehet különíteni, mint értelmezhető elemzési perspektívát: az oktató, az adminisztratív munkatárs, a hallgató, a vezető stb. A kvantitatív adatgyűjtés értelemszerűen az egyénektől gyűjtött információkat, de különböző, magasabb aggregáltsági, szervezeti szintű indikátorokkal is kiegészítettem az adatgyűjtést, illetve az esettanulmányok és az interjúk lehetővé teszik a különböző elemzési egységek és szintek perspektívájának keverését, az egyes szintek egymásra való reflektálásának lehetőségét. A disszertáció keretében törekszem arra, hogy ezeket a szinteket világosan megjelenítsem és kihasználjam azt a lehetőséget, amely a különböző nézőpontok összevetéséből fakad.

Nehézséget jelentett a kutatás során a populáció és a minta összeállítása, illetve a potenciális résztvevők felkeresése. Ennek keretében kollégáimmal és hallgatóinkkal rendkívül nagy vállalást tettünk, a felsőoktatási intézmények honlapja alapján megpróbáltuk kigyűjteni minden oktató és adminisztratív munkatárs e-mailes elérhetőségét. Természetesen ez nem lehetett egy teljességre törekvő folyamat, hiszen többször szembesültünk azzal, hogy elavult a honlap vagy nem is található az adott oktató elérhetősége. Tehát ezek alapján nem állítható 100%-osan, hogy a populáció minden tagjához, de minden bizonnyal (a felsőoktatási statisztikák létszáma és az összegyűjtött e-mail címek alapján) a populáció jelentős részéhez eljutott a kérdőív. Ezen felül a kitöltés támogatása érdekében levelet írtam minden magyar felsőoktatási intézmény rektorának, tájékoztatva őket a kutatásról és felajánlva nekik az összegző jelentés küldésének lehetőségét, amennyiben az intézményből elegendő kitöltés érkezik. A tájékoztató levelemre több felsőoktatási intézmény vezetése is válaszolt, néhány esetben (3 felsőoktatási intézmény) expliciten megtagadva a részvételt, így ezekben az esetekben az adott intézményhez tartozó kollégák számára nem küldtem felkérő levelet. Ez alapvetően nem torzította a minta reprezentativitását országos szinten, de mindenképpen szépségfolt a kutatáson.

Korlátot jelent a reprezentativitási szempontok kialakítása során a diszciplináris terület meghatározása. Ezt egy kollégámmal, szakértői besorolás keretében végeztük el. Alapvetően az adott kar diszciplináris orientációjából kiindulva határoztuk meg az egyes tudományterületekhez tartozó oktatók számát, de értelemszerűen ez a besorolás nem fedi teljesen a valóságot, illetve átfedő kategóriákra is gondolhatunk.

Végül a disszertációs kutatás fókuszában lévő kérdőíves vizsgálat alapvető módszertani korlátait kell megemlítenem. A kérdőív alapvetően az egyének meglátásaira, egyetértésére, viszonyulására kérdez rá, amely értelemszerűen hordoz magában szubjektivitást. Ezt próbáltam oldani a kérdőív egyes blokkjaihoz tartozó nyitott végű, szöveges kérdések megadásával, amivel a kitöltők árnyalni tudták az egyes értékeléseiket. A kutatás feldolgozása során figyelembe kell venni, hogy a felsőoktatásban dolgozó munkatársakat kérdeztem saját gyakorlatukról, munkavégzésükről, véleményformálásra kértem őket saját intézményükről és vezetésükről, ami adott esetben érzékeny téma is lehet, így számolni kell az értékelések torzító jellegével is. A kérdőív hossza is okozhatott nehézséget, bár azt el lehetett menteni és később visszatérhetett a kitöltő a folytatáshoz. Ennek ellenére a kapott visszajelzések elég széles skálán mozogtak, egyes kollégák

terápiás jellegű kérdőívként hivatkoztak az eszközre, amelyet jóleső volt számukra kitölteni, más kitöltők pedig nem ismerték el az ilyen jellegű szervezetkutatások létjogosultságát és a leírt, sokszor nyomdafestéket nem tűrő kifejezésekből látható, hogy nem szerették a kérdőívet és nem vették komolyan a kitöltést.

A következő fejezetben mutatom be a kutatás eredményeit, amelynek értelmezéséhez mindenképpen figyelembe kell venni a fent jelzett korlátokat, torzító hatásokat. A 4. fejezetben csak az eredmények leíró jellegű bemutatására szorítkozom, azok értelmezése, az elmélettel való összevetése és elemzése az 5. fejezetben kerül sorra.

4. Eredmények

A kutatás eredményeit a 4. fejezetben először csak leíró szinten ismertetem, nem bocsátkozok az eredmények értelmezésébe vagy összekötésére. Erre az 5. fejezetben fogok kitérni. A fejezet struktúráját a megfogalmazott kutatási kérdések és hipotézisek adják. A 4.1-es fejezet a tanulószervezeti viselkedés modelljének validálását mutatja be. A 4.2-es fejezet keretében elemzem a szervezeti struktúra és kultúra sajátosságait a tanulószervezeti viselkedés szempontjából. A 4.3-as fejezet a különböző érintettek nézőpontjából történő vizsgálatra irányul, míg a 4.4-es fejezet az eredményességre vonatkozó hipotéziseket mutatja be.

4.1 A tanulószervezeti viselkedés modelljének alkalmazhatósága és tesztelése

4.1.1 A Tanulószervezeti Viselkedés Dimenziói Kérdőív validálása

A disszertáció egyik fő célkitűzése a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire (DLOQ) validálása. Korábbi kutatások az eszköz különböző verzióival (43 ítemes, 21 ítemes és 7 ítemes verziók) már sikeresen dolgoztak különböző nemzeti és ágazati kontextusokban. A rövidebb, kevesebb tételt tartalmazó verziók előállíthatók a teljes kérdőívből, hiszen azok egyes, kiválogatott tételeket jelentenek. A kutatásom most ebbe a sorba csatlakozik, így a saját eredményeimet összehasonlítom más kutatók eredményeivel is. Mivel a koncepció mögött adott az elméleti modell feltételezése, ezért ezeket a különböző verziókat teszteltem AMOS 23 szoftver segítségével konfirmatív faktoranalízis keretében. Először a 43 ítemes verziót próbáltam ki 7 faktossal, majd 7 faktossal és 1 másodrendű faktossal, végül úgy, hogy mind a 43 ítem egy faktorhoz tartozik. Ezután a 21 ítemes verziót is kipróbáltam mind a három verzióban. Mivel az illeszkedési mutatók nem minden esetben voltak maximálisan kielégítőek, ezért egy harmadik megoldást is kipróbáltam. Ennek keretében véletlenszerűen kettéosztottam az adatbázist. Az első felén feltáró faktoranalízist (EFA) végeztem (maximum likelihood módszerrel, promax forgatással²⁵),

²⁵ A maximum likelihood módszert az indokolta, hogy a konfirmatív faktoranalízis keretében is ezt a módszert lehet használni az AMOS segítségével. A promax forgatás pedig egy nem ortogonális forgatási módszer, amely lehetővé teszi, hogy a létrejött faktorok korreláljanak egymással, hiszen a DLOQ keretében használt dimenziók szorosan összefüggnek egymással.

majd az így eredményül kapott faktorstruktúrát teszteltem az adatbázis másik felén. A feltáró faktoranalízis során inkább a DLOQ szintezése (egyén, csoport, szervezet) köszönt vissza. A 18. táblázat tartalmazza a különböző modellek illeszkedésmutatóit.

18. táblázat: A tesztelt modellek különböző illeszkedési mutatói

Modellek	N	χ^2 (df); p	χ^2/df	NFI	CFI	TLI	RMSEA
1. 43 item, 7 faktor	1672	6817,773 (839); p<0,001	8,126	0,881	0,894	0,88	0,065
2. 43 item, 7 faktor, 1 másodrendű faktor	1672	7778,221 (853); p<0,001	9,119	0,864	0,877	0,864	0,07
3. 43 item, 1 faktor	1672	13590,431 (860); p<0,001	15,803	0,763	0,774	0,752	0,094
4. 21 item, 7 faktor	1672	1379,314 (168); p<0,001	8,21	0,943	0,95	0,931	0,066
5. 21 item, 7 faktor, 1 másodrendű faktor	1672	1818,483 (182); p<0,001	9,992	0,925	0,932	0,913	0,073
6. 21 item, 1 faktor	1672	3885,584 (189); p<0,001	20,559	0,84	0,846	0,812	0,108
7. EFA alapján 42 item, 4 faktor	829	4561 (813) p<0,001	5,61	0,837	0,862	0,847	0,075
8. EFA alapján 21 item, 3 faktor	829	1232,157 (186); p<0,001	6,625	0,895	0,909	0,887	0,082
9. EFA alapján 21 item, 3 faktor, 1 másodrendű faktor	829	1232,157 (186); p<0,001	6,625	0,895	0,909	0,887	0,082
10. EFA alapján 21 item, 1 faktor	829	2041,951 (189); p<0,001	10,804	0,826	0,839	0,804	0,109

Megjegyzés: χ^2 (df): Kí-négyzet értéke és szabadságfoka; NFI (Normed Fit Index): normalizált illeszkedési mutató; CFI (Comparative Fit Index): összehasonlító illeszkedési mutató; TLI (Tucker-Lewis Index): nem-normalizált illeszkedési mutató; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): megközelítési négyzetes középérték hiba

A konfirmatív faktorelemzés során különböző illeszkedési mutatókat elemeztem. A kí-négyzet próba a megfigyelt és a feltételezett kovarianca mátrixok közötti különbséget mutatja, minél kisebb az értéke, annál kisebb a modellek közötti különbség. Ez a mutató

nagyon érzékeny az elemszámra, ezért további mutatók figyelembe vétele is ajánlott. A relatív illeszkedési mutatók közül a normalizált és nem-normalizált illeszkedési mutatókat ismertetem. Előbbi érzékeny az elemszámra. Mindkét mutató esetében 0 és 1 közé esnek az értékek és a 0,95 fölötti értékek esetén beszélhetünk jó modell-illeszkedésről. Az összehasonlító illeszkedési mutató korrigálja az elemszámérzékenységet, értéke szintén 0 és 1 közé esik, 0,9-es érték felett tekinthetjük a modellt jól illeszkedőnek. Végül az RMSEA esetében (0 és 1 közötti érték), a minél kisebb érték jelzi a jó modell-illeszkedést, 0,06 alatt már elfogadhatónak tekinthető (Hu & Bentler, 1999).

A legjobban az a modell illeszkedett az adatokhoz, ahol a 21 ítemes, rövidített verziót használtam, 7 faktossal. Song, Joo és Chermack (2009) saját validációs kutatásuk mellett további kutatók konfirmatív faktoranalízis eredményeit (különböző szektorokból) is összefoglalták. Az ő gyűjtésükbe illeszttem be összehasonlítóképpen a saját eredményeimet a 19. táblázat.

19. táblázat: A DLOQ mérőeszköz illeszkedési mutatói különböző mintákon

Illeszkedés mutatók	Koreai minta	Kínai minta	Tajvani minta	USA minta	USA minta	Magyar minta (felsőoktatás)	Magyar minta (köznevelés) ²⁶
N	1529	477	679	906	208	1672	3170
χ^2 (df)	920,13 (168); p<0,001	632,57 (167)	830,21 (168)	2031,88 (778) / 2746,29 (778)	328,54 (157)	1379,314 (168); p<0,001	2909,882 (168); p<0,001
CFI	0,99	0,88	0,93	0,88 / 0,83	0,94	0,95	0,95
TLI	0,99	0,85	0,92	0,87 / 0,81	0,91	0,931	0,94
RMSEA	0,054	0,077	0,076	0,06 / 0,08	0,073	0,066	0,072
RMR	0,023	0,056	0,042	0,05 / 0,06	0,053	-	-

²⁶ Egy, a magyar köznevelési rendszert érintő kutatás keretében is volt lehetőségem kipróbálni a DLOQ 21 tételes verzióját. Ennek illeszkedési mutatóit mutatja a táblázat. Ezek alapján látható, hogy a DLOQ a köznevelési rendszerben is jól használható.

GFI	0,95	0,89	0,89	0,82 / 0,75	0,87	-	-
AGFI	0,93	0,85	0,85	0,79 / 0,71	0,81	-	-

Megjegyzés: RMR (Root Mean Square Residual): reziduális négyzetes középérték; GFI (Goodness of Fit Index): illeszkedés jósága mutató; AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index): igazított illeszkedés jósága mutató. (Song et al., 2009, pp. 54–55, illetve saját kiegészítés)

Nemzetközi összehasonlításban is látható, hogy a kiválasztott modell elfogadható illeszkedési mutatókkal rendelkezik. Így a továbbiakban a kutatási kérdések megválaszolásához a 21 tételes verzióból képzett 7 faktort (egyszerű átlagszámítással) használom. A 18. ábra mutatja az egyes tételek faktorokra való töltését.



18. ábra: A DLOQ-21 7 faktorához tartozó itemek

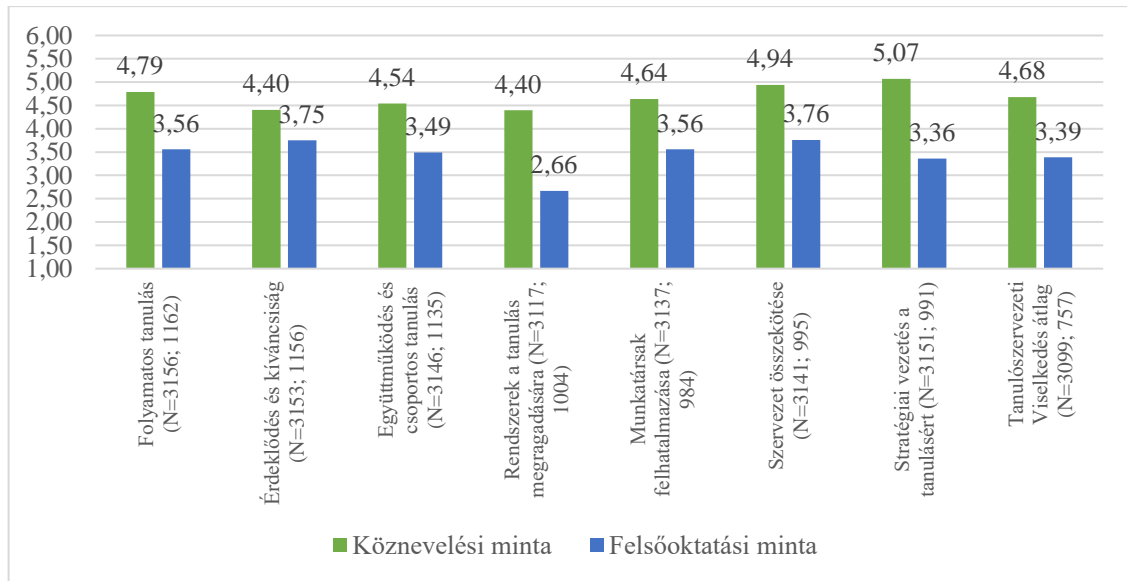
A megfelelő modell kiválasztása után létrehoztam a skálákat a hozzájuk tartozó változók egyszerű átlagolásával. A mérőeszköz további vizsgálata érdekében pedig ellenőriztem az egyes skálákhoz tartozó Cronbach alfa értékeket. A skálák jellemzőit (átlag, szórás), illetve a skálák közötti korrelációt és a megbízhatóság értékét jelző Cronbach alfa-t tartalmazza a 20. táblázat.

20. táblázat: A DLOQ skáláinak jellemzői, korrelációi és megbízhatósági mutatói

Skála	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1	3,66	1,19	(0,726)						
2	3,79	1,26	0,719**	(0,868)					
3	3,51	1,22	0,699**	0,703**	(0,782)				
4	2,70	1,19	0,586**	0,532**	0,631**	(0,783)			
5	3,59	1,35	0,684**	0,642**	0,753**	0,629**	(0,857)		
6	3,78	1,34	0,658**	0,603**	0,698**	0,621**	0,782**	(0,832)	
7	3,45	1,54	0,719**	0,626**	0,745**	0,718**	0,778**	0,783**	(0,952)

Megjegyzés: ** Pearson korrelációs együttható (r), $p < 0,001$. Az egyes skálákhoz tartozó Cronbach alfa értékek a táblázat átlójában szerepelnek. 1. Folyamatos tanulás; 2. Kíváncsiság és párbeszéd; 3. Együttműködés és csoportos tanulás; 4. Rendszerek a tanulás megragadására; 5. Munkatársak felhatalmazása; 6. A szervezet összekötése; 7. Tanulást támogató vezetés

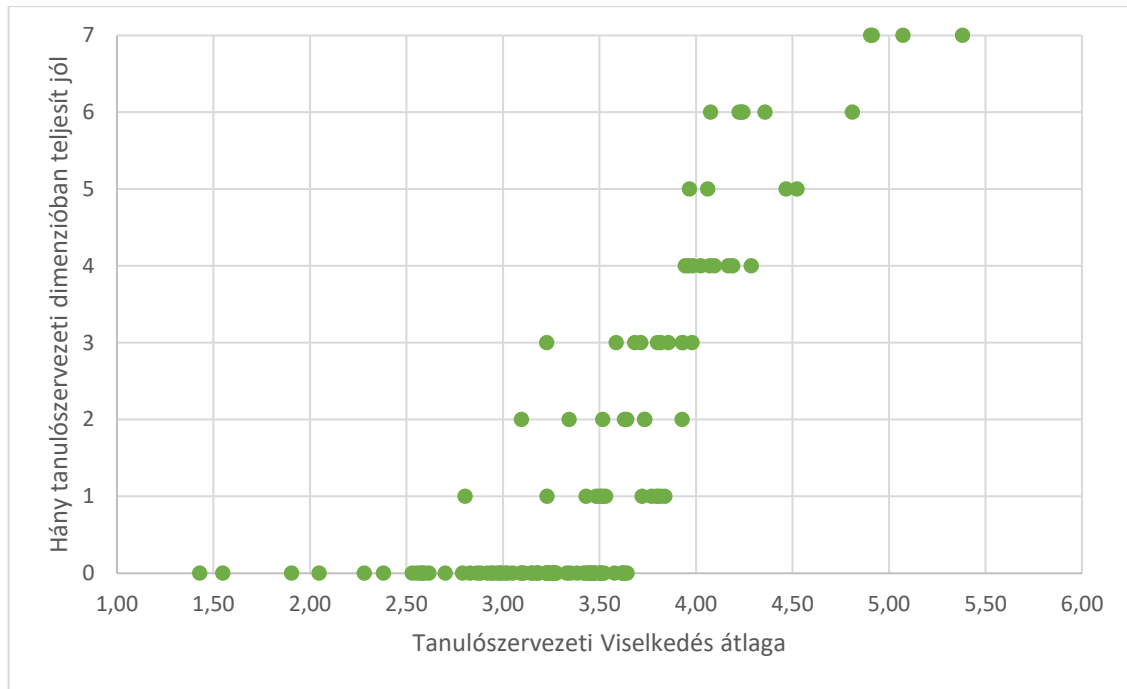
A bemutatott eredmények alapján látható, hogy a DLOQ 21 tételes verziója egy jól használható mérőeszköz, amely megbízhatóan (Cronbach alfa értékek 0,726-0,952 között) méri a korábban is bemutatott 7 dimenziót. A minta elemzése alapján az látható, hogy a magyar felsőoktatás jól teljesít abban, hogy összeköti a szervezetet a külső környezettel, illetve (talán pont a professzió sajátosságaiból következően) magas értéket ér el kíváncsiság és a párbeszéd támogatásában. Ezzel szemben viszont alacsony értéket kapott az olyan rendszerek felállítása, amely a tanulás megragadására vagy megosztására irányulnak. A leíró átlagok összehasonlításához bemutatom, hogy a köznevelési intézmények mintáján felvett adatok milyen eredményeket mutatnak az egyes skálák esetében (19. ábra).



19. ábra: A DLOQ dimenzióinak átlagai a köznevelési és a súlyozatlan felsőoktatási mintában. (Megjegyzés: zárójelben az elemszámok találhatók, először a köznevelési, majd a felsőoktatási mintára vonatkozóan)

Hogy be tudjam mutatni, hogy hol járnak a magyar felsőoktatási intézmények a tanulószervezetté válás útján, egy walesi tanulószervezeti projektben használt módszert alkalmaztam²⁷. Aggregáltam a tanulószervezeti viselkedés mutatóit és átlagát kari szinten (ahol nincs kar, ott a felsőoktatási intézmény egésze az aggregálsági szint). Minden szervezeti egység esetében megvizsgáltam, hogy hány tanulószervezeti dimenzióban teljesítenek elfogadható szinten (6-os skálán 4-es átlag vagy afölötti eredmény), amelyet a következő diagram (20. ábra) ábrázol, kiegészítve azzal, hogy az adott szervezeti egység mekkora átlaggal rendelkezik a tanulószervezeti viselkedést összegző változó alapján.

²⁷ Az OECD által támogatott kutatás-fejlesztés keretében a walesi oktatásirányítás a tanulószervezet modelljét adaptálja a köznevelési rendszerére (OECD, 2018).



20. ábra: Az egyes felsőoktatási karok előrehaladása a tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak megvalósításában

Az ábra alapján jól látható, hogy csupán négy felsőoktatási intézményi kar vagy kar nélküli felsőoktatási intézmény (a mintában ezen szervezetek száma: 121) teljesít mind a 7 tanulószervezeti dimenzióban 4-es átlag felett és nagyon sok olyan egység van, ahol egy dimenzióban sem érték el ezt az értéket (a vizsgált szervezeti egységek több mint fele, 56%-a). Hasonlóan a dimenziókban elért átlagértékekhez, a vizsgált karok alig 5%-a teljesített a „rendszerek a tanulás megragadására” dimenzió belül 4-es átlagérték felett. Ezek alapján megállapítható, hogy a magyar felsőoktatási intézmények még kevésbé realizálták a tanulószervezeti viselkedés dimenziót saját működésük során.

Az I/1. hipotézis keretében a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett DLOQ magyarországi adaptálását tűztem ki célul. A bemutatott konfirmatív faktoranalízis eredményei, illetve a nemzetközi és a hazai (köznevelés és felsőoktatás) összehasonlítás alapján megállapítható, hogy a 21 ítemes 7 faktoros modell megbízható mérőeszköznek tekinthető a magyar felsőoktatás viszonylatában.

A továbbiakban Örtenblad (2015) javaslatai nyomán a tanulószervezeti dimenziók bürokratikus működéssel és a meghallgató szervezettel való összefüggéseit vizsgálom a felsőoktatási intézményekre szabott tanulószervezeti modell keretében.

4.1.2 A tanulószervezeti és bürokratikus viselkedés összefüggései

A szervezetek és így a felsőoktatási intézmények működése is gyakran a bürokratikus modell elvei mentén kerültek kialakításra. A bürokratikus működést elsősorban a munkamegosztás, a sztenderdizáció, formalizáltság, személytelen kapcsolatok és jól definiált hierarchia jellemzi (J. L. Bess & Dee, 2008).

A tanuló bürokrácia mérésére Hoy és Sweetland (2001) skálái alapján került sor a kutatásban, akik az oktatási intézményekben a formalizáltság és a centralizáltság támogató és gátló jellegét vizsgálták. Előzetesen megvizsgáltam a skálák korrelációját és megbízhatósági mutatóit, ezt mutatom be a 21. táblázatban.

21. táblázat: A tanuló bürokrácia skáláinak jellemzői, korreláció és megbízhatósági mutatói

Skálák	M	SD	1	2	3	4
1	3,945	1,226	(0,817)			
2	3,660	1,169	-0,406**	(0,716)		
3	3,440	1,162	0,588**	-0,314**	(0,779)	
4	2,655	1,247	-0,388**	0,536**	-0,423**	(0,789)

Megjegyzés: ** Pearson korreláció $p < 0,001$. Az egyes skálákhoz tartozó Cronbach alfa értékek a táblázat átlójában szerepelnek. 1. Támogató formalizáltság; 2. Kényszerítő formalizáltság; 3. Támogató centralizáltság; 4. Gátló centralizáltság

A vizsgált skálák közül a támogató formalizáltság és a támogató centralizáltság a bürokrácia intelligens működtetését jelölik, míg a kényszerítő formalizáltság és a gátló centralizáció a bürokratikus működés hátráltató oldalára fókuszálnak. Örtenblad (2015) javaslatai nyomán a felsőoktatási intézményeknek nem szabad túl organikus, rugalmas struktúrát kialakítaniuk, hanem meg kell tartaniuk a bürokratikus működés egyfajta intelligens, támogató jellegét, amelyet tanuló bürokráciának nevez. A használt skálák tekintetében így elsősorban a támogató formalizáltság és támogató centralizáltság dimenzióiban értelmezem a tanuló bürokrácia megjelenését.

A magyar felsőoktatási intézményekben a hátráltató tényezők közül láthatóan a gátló formalizáltság nagyobb mértékben van jelen, mint a negatívan érzékelt centralizáltság. A tanulószervezeti viselkedés skálái közepesen erős, pozitív korrelációt mutatnak a bürokrácia támogató jegyeivel ($r_{\text{pearson}} = 0,436 - 0,602$; $p < 0,001$; $N = 829 - 1105$) míg negatív korreláció áll fenn a gátló tényezőkkel ($r_{\text{pearson}} = -0,138 - -0,321$; $p < 0,001$; $N = 843 - 1131$).

Lineáris regresszió²⁸ keretében (N = 789) vizsgáltam, hogy a négy skála a DLOQ skálák átlagából létrehozott változó varianciájából hány százalékot magyaráz. Stepwise beléptetési módszer alapján (amit a feltáró kutatások kapcsán érdemes alkalmazni) csak a támogató tényezők maradtak a modellben (támogató formalizáltság, támogató centralizáció), amelyek együttesen (jelentős) 45,9%-ot magyaráznak a tanulószervezeti viselkedés átlagának varianciájából ($\beta_{\text{támogató centralizáció}} = 0,389$; 95% CI [0,310, 0,431]; $p < 0,001$; $\beta_{\text{támogató formalizáltság}} = 0,373$; 95% CI [0,283, 0,399]; $p < 0,001$).

Az I/2. hipotézis értelmében azt feltételeztem, hogy a tanulószervezeti viselkedés skálái pozitív összefüggést mutatnak a tanuló bürokrácia skálaival. A tanulószervezeti viselkedés pozitív, közepesen erős korrelációt mutat a bürokratikus működés pozitív tényezőivel (támogató formalizáltság és támogató centralizáltság), illetve negatív korreláció áll fenn a bürokrácia hátráltató tényezőivel (kényszerítő formalizáltság és gátló centralizáltság), illetve a formalizáltság és a centralizáció támogató jellege nagy mértékben magyarázza a tanulószervezeti viselkedés varianciáját.

A továbbiakban a tanulószervezeti viselkedés egy másik felsőoktatás-specifikus részét vizsgálom meg, a meghallgató szervezet koncepciójának elemzésével.

4.1.3 A tanulószervezeti viselkedés és a meghallgató szervezet koncepciójának összefüggései

Örtenblad (2015) további kiegészítése a felsőoktatási intézményekre specifikált tanulószervezeti modell keretében a meghallgató szervezet koncepciója, vagyis az, hogy a felsőoktatási intézmény, illetve annak vezetése és munkatársai legyenek képesek arra, hogy meghallgassák a külső és belső ügyfelek, érintettek meglátásait, véleményét. Ez különböző relációkban is elképzelhető, hiszen érthetjük ez alatt a hallgató-oktató kapcsolatot, a munkatársak-vezetők kapcsolatát, illetve az oktató-adminisztráció viszonyrendszerét. A tanulószervezeti működés szempontjából fontos, hogy a szervezet képes legyen meghallgatni a különböző csoportoknak a meglátásait és intelligensen beépíteni a tapasztalatokat (szervezeti tanulás keretében) a mindennapi működésbe. Ezt a világot jól operacionalizálják a munkavállalói hang (*employee voice*) területére irányuló kutatások. A munkavállalói hang annak a képessége, hogy az

²⁸ A lineáris regresszió esetében a modell szignifikáns ($p < 0,001$). Nem mutatható ki autokorreláció (Durbin-Watson teszt: 1,83), sem multikollinearitás (VIF = 1,489). A homoszkedaszticitás előfeltétele bizonyos fokig sérül (Breusch-Pagan teszt BP(4) = 11,242; $p = 0,024$).

alkalmazottaknak milyen jelentőségteljes hozzájárulásuk lehet a szervezeti döntésekhez (Budd, 2004). Jól kiegészíti ezt a dimenziót a vezetői válaszkészség (*managerial responsiveness*), hiszen ezzel jelezhető, hogy mennyire érzékelik úgy a munkatársak, hogy valóban van hatása a meglátásaiknak, tevékenységüknek a szervezeti működésre.

A meghallgató szervezet esetében Van Dyne és LePine (1998), valamint Bryson (2004) skáláit használtam ahhoz, hogy a munkavállalói hang (*employee voice*) és a vezetői válaszkészség (*managerial responsiveness*) indikátoraival leírjam a területet. A használt skálák általános jellemzőit tartalmazza a 22. táblázat.

22. táblázat: A meghallgató szervezet skáláinak jellemzői, korreláció és megbízhatósági mutatói

Skálák	M	SD	1	2
1	4,577	1,152	(0,917)	
2	4,453	1,363	0,497**	(0,939)

Megjegyzés: ** Pearson korreláció $p < 0,001$. Az egyes skálákhoz tartozó Cronbach alfa értékek a táblázat átlójában szerepelnek. 1. Munkavállalói hang; 2. Vezetői válaszkészség

Mind a munkavállalói hang, mind pedig a vezetői válaszkészség közepesen magas, pozitív korrelációt mutat a tanulószervezeti viselkedés skáláival ($r_{\text{pearson}} = 0,333 - 0,675$; $p < 0,001$; $N = 878 - 1185$). A két változó ($N = 863$) együttesen pedig jelentős 50,1%-ot magyaráznak²⁹ a tanulószervezeti viselkedés átlagának varianciájából ($\beta_{\text{vezetői válaszkészség}} = 0,544$; 95% CI [0,389, 0,476]; $p < 0,001$); $\beta_{\text{munkavállalói hang}} = 0,255$; 95% CI [0,192, 0,296]; $p < 0,001$).

A meghallgató szervezettel való összefüggés kiemelten fontos a tanulószervezeti viselkedés szempontjából, hiszen olyan tényezőkkel foglalkozik, mint a munkavállalók felszólalási lehetőségei, illetve, hogy a szervezet mennyire veszi figyelembe ezeket a jelzéseket. Mindez a tanulószervezetet kritikai aspektusból feltüntetető szakirodalom (Driver, 2002) szempontjából fontos, hiszen a meghallgató szervezeti működés ellensúlyozhatja ezeket a negatívumokat.

A I/3. hipotézis keretében feltételeztem, hogy a meghallgató szervezet koncepciója pozitív összefüggést mutat a tanulószervezeti viselkedés dimenzióival. A korrelációs mátrix alapján látható, hogy a vizsgált skálák között pozitív, közepesen magas

²⁹ A lineáris regresszió modellje szignifikáns ($p < 0,001$), nincs autokorreláció (Durbin-Watson teszt: 1,907), sem multikollinearitás (VIF = 1,344), a homoszkedaszticitás viszont sérül (BP(2) = 11,25; $p = 0,004$).

a korrelációs együttható értéke, illetve lineáris regresszió alapján a munkavállalói hang és a vezetői válaszkészség jelentős hányadot magyaráznak a tanulószervezeti viselkedés átlagának varianciájából.

Összegzésként megállapítható, hogy a magyar felsőoktatási intézményekre megbízható módon használható a DLOQ 21 tételes verziója, ami az alapján jelenthető ki, hogy a vizsgált minta alacsony szintjét mutatja a tanulószervezeti viselkedésnek (összehasonlítva a köznevelési intézmények körében felvett mintával). A felsőoktatásra specializált, tanulószervezeti modell sajátosságai megerősítést nyertek: mind a tanuló bürokrácia, mind a meghallgató szervezet koncepciója szoros összefüggést mutat a tanulószervezeti viselkedés skáláival. A bürokratikus működés esetében (pl. a szervezeti szabályok lehetővé teszik az autentikus kommunikációt az oktató-kutató és az adminisztratív munkatársak között) a támogató formalizáltság és a támogató centralizáltság pozitív, míg a hátráltató tényezők (pl. a szervezetben jelen lévő hierarchikus kapcsolatok gátolják az innovációt) negatív korrelációja áll fenn. Mind a munkavállalói hang (pl. felszólalás a munkafolyamatok javítása érdekében), mind pedig a vezetői válaszkészség (pl. a közvetlen felettes tisztességesen bánik a munkatársakkal) skálái közepesen magas korrelációs együtthatót mutattak a tanulószervezeti viselkedés skáláival.

4.2 Szervezeti sajátosságok a tanulószervezeti viselkedés tükrében

Ahhoz, hogy megértssem, hogy a tanulószervezeti viselkedés egyes dimenziói mentén mi jellemző a magyar felsőoktatási intézményekre, szükséges, hogy ezt különböző csoportok bontásában tegyem meg. A kérdőív lehetőséget ad szervezeti szintű (fenntartó, régió, klaszter-csoport) és egyéni szintű (nem, mióta dolgozik a felsőoktatási intézményben, szűkebb szervezeti egység definíciója) adatok mentén történő összevetésre.

Az alapvető leíró jellemzők után a magyar felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját elemzem, illetve bemutatom a szervezeti kultúra és a tanulószervezeti viselkedés összefüggéseit. Végül, egy korábbi kutatás (Horváth, 2018) tapasztalatait felhasználva, a mintzbergi szervezettipológia mentén besorolt intézménycsoportokat írom le a kérdőívben felvett változók (tanulószervezeti viselkedés, szervezeti kultúra, meghallgató szervezet, tanuló bürokrácia) segítségével, így komplex összegzést adva a

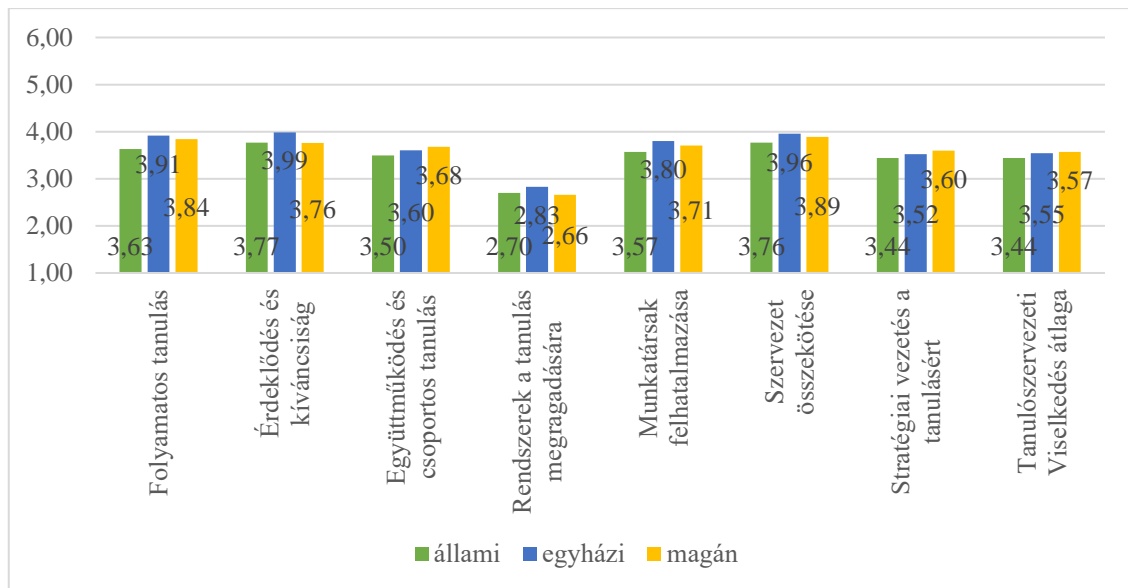
magyar felsőoktatási intézmények szervezeti viselkedéséről szervezeti struktúrájuk függvényében.

A következő vizsgálatokban elsősorban csoportok átlagának összehasonlítása következik, amelynek fontos előfeltétele, hogy a változók normál-eloszlású mintából származzanak. A Kolmogorov-Smirnov teszt alapján azonban egyik változó sem tekinthető normál eloszlásúnak ($p < 0,001$), így az összehasonlítások esetében nem-parametrikus próbákat fogok használni (két csoport esetén Mann-Whitney próbát, több csoport esetén pedig Kruskal-Wallis próbát).

4.2.1 A tanulószervezeti viselkedés összehasonlítása különböző szervezeti és egyéni jellemzők mentén

Először azt vizsgáltam meg, hogy a felsőoktatási intézmények általános jellemzői mentén tapasztalható-e valamilyen különbség a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban, vagy a kapott átlagértékek inkább egy homogénebb felsőoktatási intézményi populációt jellemeznek. Az első csoportosító változó a felsőoktatási intézmény fenntartó szerinti besorolása (állami, egyházi vagy magán). A Kruskal-Wallis teszt alapján csak a folyamatos tanulás dimenziójában tapasztalható szignifikáns különbség a fenntartó szerinti csoportosítás mentén ($N = 1576$; $H(2) = 7,226$; $p = 0,026$), a tanulószervezeti viselkedés további dimenzióiban nem mutatható ki szignifikáns különbség a csoportok között. A folyamatos tanulás dimenziójában kimutatható szignifikáns különbség sem tekinthető jelentős mértékűnek³⁰ ($d_{\text{Cohen}} = 0,116$). Ezek alapján megállapítható, hogy a tanulószervezeti viselkedés jegyei nem különböznek jelentősen a különböző fenntartóhoz tartozó felsőoktatási intézmények esetében. Tendencia szintjén érdemes lehet megnézni a különböző csoportok átlagértékeit a következő grafikonon (21. ábra).

³⁰ A hatásméret számításához a https://www.psychometrica.de/effect_size.html oldalon található kalkulátorokat használok.



21. ábra: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak átlaga a különböző fenntartók esetén

A következő vizsgálati csoport a felsőoktatási intézmény regionális elhelyezkedése, ahol a Területi Statisztikai Rendszer Nomenklatúrája (NUTS - Nomenclature of Territorial Units for Statistics) alapján a nagyrégiókat³¹ vettem alapul (Alföld és Észak, Közép-Magyarország, Dunántúl). A besorolást az adott felsőoktatási intézmény székhelye alapján tettem meg (pl. az Eötvös Loránd Tudományegyetem a Közép-Magyarország kategóriába került, bár vannak szervezeti egységei Szombathelyen is). A Kruskal-Wallis próba eredményei alapján egyik tanulószervezeti dimenzióban sem mutatható ki szignifikáns különbség a különböző nagyrégiókba tartozó felsőoktatási intézmények között ($p > 0,05$).

Az utolsó szervezeti szintű csoportosítás egy, a felsőoktatási intézmények strukturális jellemzői mentén készített besorolás eredményeként előálló változó keretében valósítható meg. A korábbi kutatás keretében klaszteranalízis segítségével a felsőoktatási intézményekre jellemző strukturális mutatók (karok száma, képzések száma és területe, hallgatók és oktatók száma stb.) mentén képeztem csoportokat (Horváth, 2018):

1. Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést nyújtó intézmények (pl. AVKF)

³¹ A besorolás forrása az 1888/2005/EK rendelet (Letölthető: <https://publications.europa.eu/portal2012-portal/html/downloadHandler.jsp?identifier=e9c64dac-e66a-4227-ae98-9155df09bc4a&format=pdf&language=hu&productionSystem=cellar&part=>)

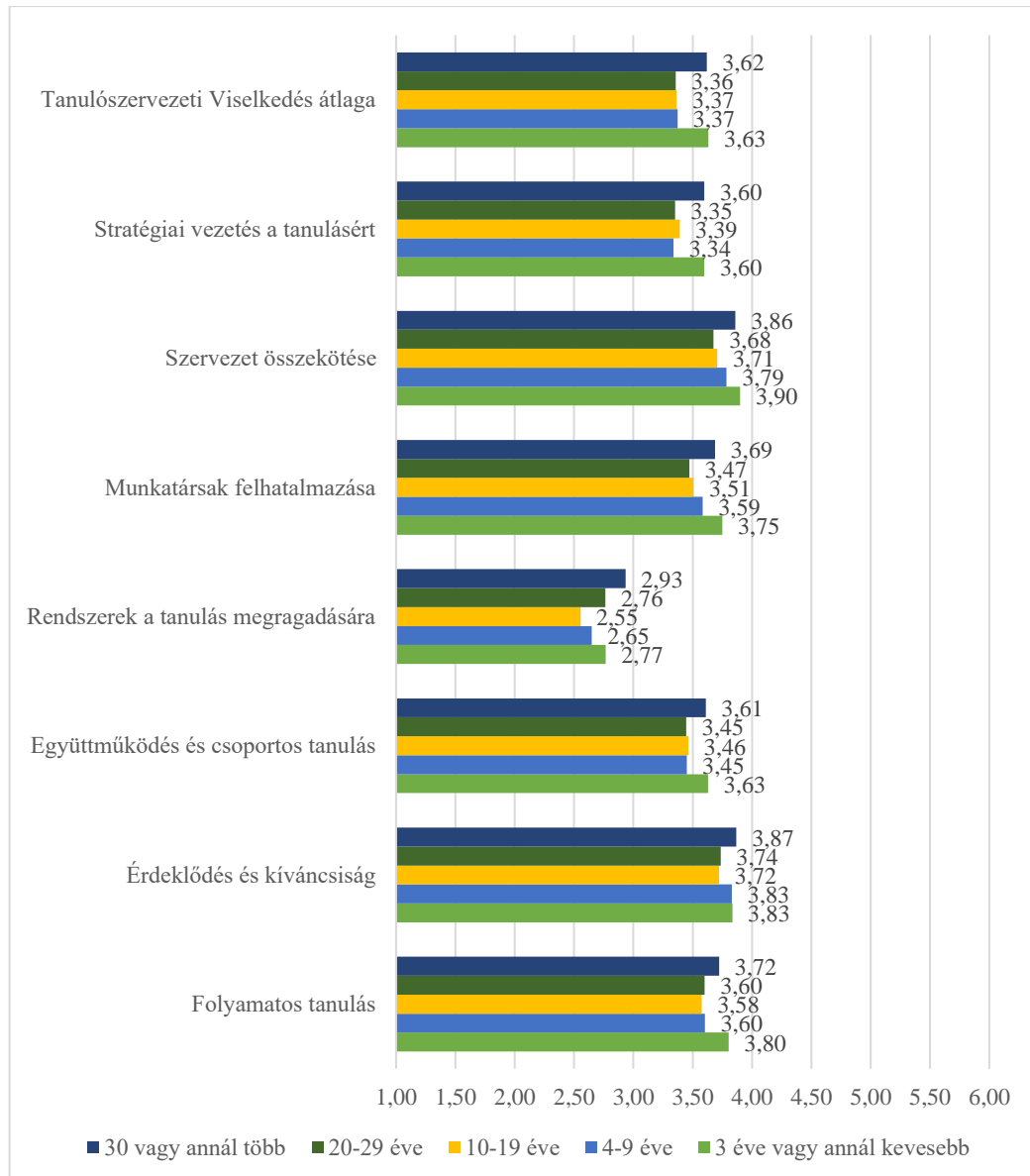
2. Speciális és fókuszált képzési palettával rendelkező, budapesti intézmények (pl. MOME)
3. Közepes méretű, elsősorban gazdasági-társadalom-tudományi, munkaerő-piacra fókuszáló képzést nyújtó intézmények (pl. BCE)
4. Nagy méretű, széles képzési területet lefedő intézmények (pl. SZIE)
5. Legszélesebb képzési palettával rendelkező, klasszikus egyetemek (pl. DE)

A nem-parametrikus teszt eredményei alapján azonban ebben a csoportosításban sem mutatható ki szignifikáns különbség az egyes klaszterek között a tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak átlagában ($p > 0,05$).

A szervezeti szintű csoportosító változók mentén megállapíthatjuk, hogy nincs jelentős különbség a felsőoktatási intézmények között a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban, a tanulószervezeti jellemzők szempontjából a magyar felsőoktatási intézmények homogén intézményi populációt alkotnak.

A továbbiakban az egyéni szintű változók mentén vizsgálom a csoportok közötti különbségeket. Elsőként a kitöltő neme szerint néztem meg a tanulószervezeti viselkedés átlagait. A Mann-Whitney próba tendencia szinten jelzett különbséget a férfi és a női kitöltők között a szervezet külső környezettel való összekötésének ($N_{\text{férfi}} = 635$ és $N_{\text{nő}} = 741$; $U = 220590,5$; $p = 0,045$; $d_{\text{Cohen}} = 0,108$) és a stratégiai vezetés a tanulásért ($N_{\text{férfi}} = 627$ és $N_{\text{nő}} = 750$; $U = 219455,5$; $p = 0,033$; $d_{\text{Cohen}} = 0,115$) dimenziójának keretében. Ezek a különbségek azonban a hatásméret mutatók alapján is jelentéktelennek tekinthetők.

A következő lépésben az egyéni szintű változók esetében az adott felsőoktatási intézményben eltöltött időt vizsgáltam (3 éve vagy annál kevesebb; 4-9 éve; 10-19 éve; 20-29 éve; 30 vagy több). A Kruskal-Wallis teszt alapján szignifikáns különbség mutatkozik az eltöltött idő függvényében a folyamatos tanulás ($N = 1562$; $H(4) = 9,515$; $p = 0,049$; $d_{\text{Cohen}} = 0,119$), a rendszerek a tanulás megragadására ($N = 1399$; $H(4) = 15,508$; $p = 0,004$; $d_{\text{Cohen}} = 0,182$) és a tanulószervezeti viselkedés átlagának ($N = 1118$; $H(4) = 12,639$; $p = 0,013$; $d_{\text{Cohen}} = 0,177$) dimenziójában. Ezek a különbségek a hatásmutatók függvényében minimálisnak tekinthetők. Leíró szinten a 22. ábra szemlélteti az adatokat, ami alapján látható, hogy az adott intézményben legkevesebb, illetve legtöbb időt (vagyis a két véglet) eltöltött munkatársak értékelték átlagosan magasabbra az egyes dimenziókat.



22. ábra: A tanulószerkezeti viselkedés dimenzióinak átlaga annak függvényében, hogy a kitöltő hány éve dolgozik az adott felsőoktatási intézményben

A kérdőív egyik sajátossága volt, hogy a kitöltő maga definiálhatta azt a szűkebb szervezeti egységet, amelyre vonatkoztatni tudja a kérdéseket. A Q11-es kérdésben a kitöltő megjelölhette, hogy:

- kizárólag egy szűkebb, informális vagy formális csoportra,
- egy adott karon belül működő szervezeti egységre,
- az egész karra vagy
- az egész felsőoktatási intézményre vonatkozóan tud megfogalmazni egységes állításokat.

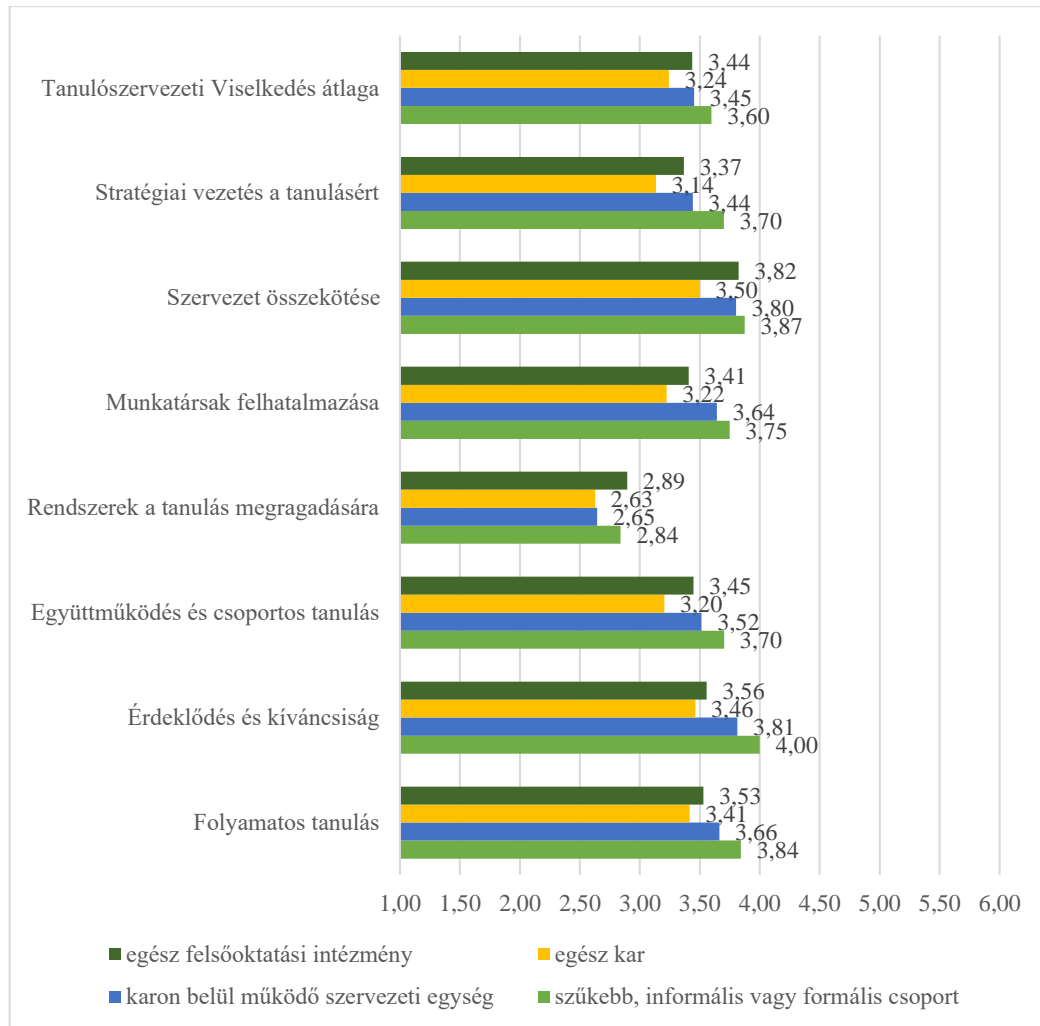
Hiszen valószínűleg mást tekint referenciacsoportnak egy olyan ügyintéző, aki egy több karral rendelkező felsőoktatási intézmény központi adminisztrációjában dolgozik, illetve egy olyan oktató kolléga, aki egy adott kar, adott intézetében oktat és kutat. Ha a fent jelzett csoportokat összehasonlítjuk a tanulószervezeti viselkedés dimenzióira adott értékeléseik mentén, akkor minden dimenzió mentén szignifikáns különbséget figyelhetünk meg (összefoglalásként lásd a 23. táblázatot).

23. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés átlagának eltérése a szűkebb szervezeti definíció függvényében

	1	2	3	4	5	6	7	8
N	1562	1563	1531	1397	1373	1371	1372	1116
H (df)	16,414 (3)	26,146 (3)	18,249 (3)	9,648 (3)	20,748 (3)	9,494 (3)	13,999 (3)	8,727 (3)
p	0,001	< 0,001	< 0,001	0,022	< 0,001	0,023	0,003	0,033
d_{Cohen}	0,186	0,246	0,201	0,138	0,229	0,138	0,180	0,144

Megjegyzés: 1 – Folyamatos tanulás; 2 – Érdeklődés és kíváncsiság; 3 – Együttműködés és csoportos tanulás; 4 – Rendszerek a tanulás megragadására; 5 – Munkatársak felhatalmazása; 6 – Szervezet összekötése; 7 – Stratégiai vezetés a tanulásért; 8 – Tanulószervezeti viselkedés átlaga. (Kruskal-Wallis próba eredménye és hatásmértéke)

A hatásméreteket tekintve a legtöbb esetben nagyon kicsi különbségről beszélhetünk a csoportok között, de valamivel nagyobb, a közepes hatásmértéket közelíti az érdeklődés és kíváncsiság, valamint a munkatársak felhatalmazása dimenziójában található különbségek. Az egyes kategóriák átlagát tartalmazza a 23. ábra. Az ábra alapján látható, hogy a szűkebb csoportot megjelölő kitöltők értékelték rendre átlagosan magasabbra a tanulószervezeti dimenziókat (kivéve a tanulás megragadására szolgáló rendszerek esetében, ahol az egész felsőoktatási intézményt megjelölő kitöltők esetében a legmagasabb az átlag).



23. ábra: A tanulószerkezeti viselkedés dimenzióinak átlaga a különböző szűkebb szervezeti egység definícióját jelölő kitéltők körében

Feltételezhetően ezek a különbségek nem okoznak jelentős torzítást a további statisztikai elemzések során, de a finomabb, értelmező elemzések során ezt az inerciarendszerből fakadó sajátos észlelést mindenképpen figyelembe kell venni.

A II/1 hipotézishez kapcsolódóan az alapvető leíró szervezeti (fenntartó, régió, klaszter) és egyéni (nem, felsőoktatási intézményben eltöltött idő, szűkebb szervezeti egység definíciója) jellemzők mentén nem különbözik jelentős mértékben a minta a tanulószerkezeti viselkedés dimenzióiban. Néhány esetben minimális hatásmértékkel megfigyelhetők különbségek (leginkább a szűkebb szervezeti egység definíciója mentén), de ezek nem olyan jelentősek, inkább az eredmények további értelmezésénél lehet jelentőségük. A továbbiakban sor kerül még más, inkább minőségi jellegű csoportosító változók mentén történő elemzésre is, hogy jobban megérthető legyen az a felsőoktatási szervezeti és munkatársi populáció, amelyre a minta adataiból következtetni lehet.

A továbbiakban a tanulószervezeti viselkedés és a szervezeti sajátosságok mélyebb elemzése következik, először a szervezeti kultúra vizsgálatával.

4.2.2 A tanulószervezeti viselkedés összehasonlítása a szervezeti kultúra mentén

A szervezeti kultúra leírásához a Cameron és Quinn (2011) által fejlesztett versengő értékek modell alapján kidolgozott Organisational Culture Assessment Inventory (OCAI) mérőeszköz 24 tételét használtam. Az eredeti megközelítéssel ellentétben nem ipszatív, hanem Likert-skálás értékelést alkalmaztam (6 fokozatú), továbbá a vágyott/preferált érték-dimenzió megkülönböztetést sem használtam, csak a jelen állapotra vonatkozó helyzetértékelés maradt benne a kérdőívben. A 24 item 4 skálába tömörül, az elméleti háttér alapján a rugalmasság-strukturáltság és a külső-belső fókusz mentén. A négy skála különböző szervezeti kultúra modelleket jelenít meg: klán kultúra (emberi erőforrás, kohézió, morál), adhokrácia kultúra (növekedés, adaptáció, lehetőségek), hierarchia kultúra (stabilitás, kontroll, eredmények megőrzése) és piac kultúra (termelékenység, gazdaságosság, célok elérése). A kialakított skálák alapvető jellemzőit a 24. táblázat tartalmazza.

24. táblázat: A Versengő Értékek Modell skáláinak jellemzői, korreláció és megbízhatósági mutatói

Skálák	M	SD	1	2	3	4
1	3,676	1,357	(0,936)			
2	3,192	1,217	0,796**	(0,918)		
3	3,709	1,050	0,614**	0,514**	(0,836)	
4	3,349	1,167	0,585**	0,794**	0,570**	(0,895)

Megjegyzés: ** Pearson korreláció $p < 0,001$. Az egyes skálákhoz tartozó Cronbach alfa értékek a táblázat átlójában szerepelnek. 1. Klán kultúra; 2. Adhokrácia kultúra; 3. Hierarchia kultúra; 4. Piac kultúra

A leíró statisztika alapján megállapítható, hogy a magyar felsőoktatási intézményekre elsősorban a hierarchia kultúra (strukturáltság-belső fókusz), illetve a klán kultúra (rugalmasság-belső fókusz) jellemző. A fenti skálák folytonos változóként jelennek meg az adatbázisban, így a következő elemzéshez egy algoritmus segítségével kiválasztottam a legnagyobb értéket és annak megfelelően csoportba soroltam az egyes kitöltőket (ahol egyezett két skála átlaga, azt a nem besorolható kategóriába helyeztem). Az új változót csoportosító változóként használva a Kruskal-Wallis próba segítségével megvizsgáltam,

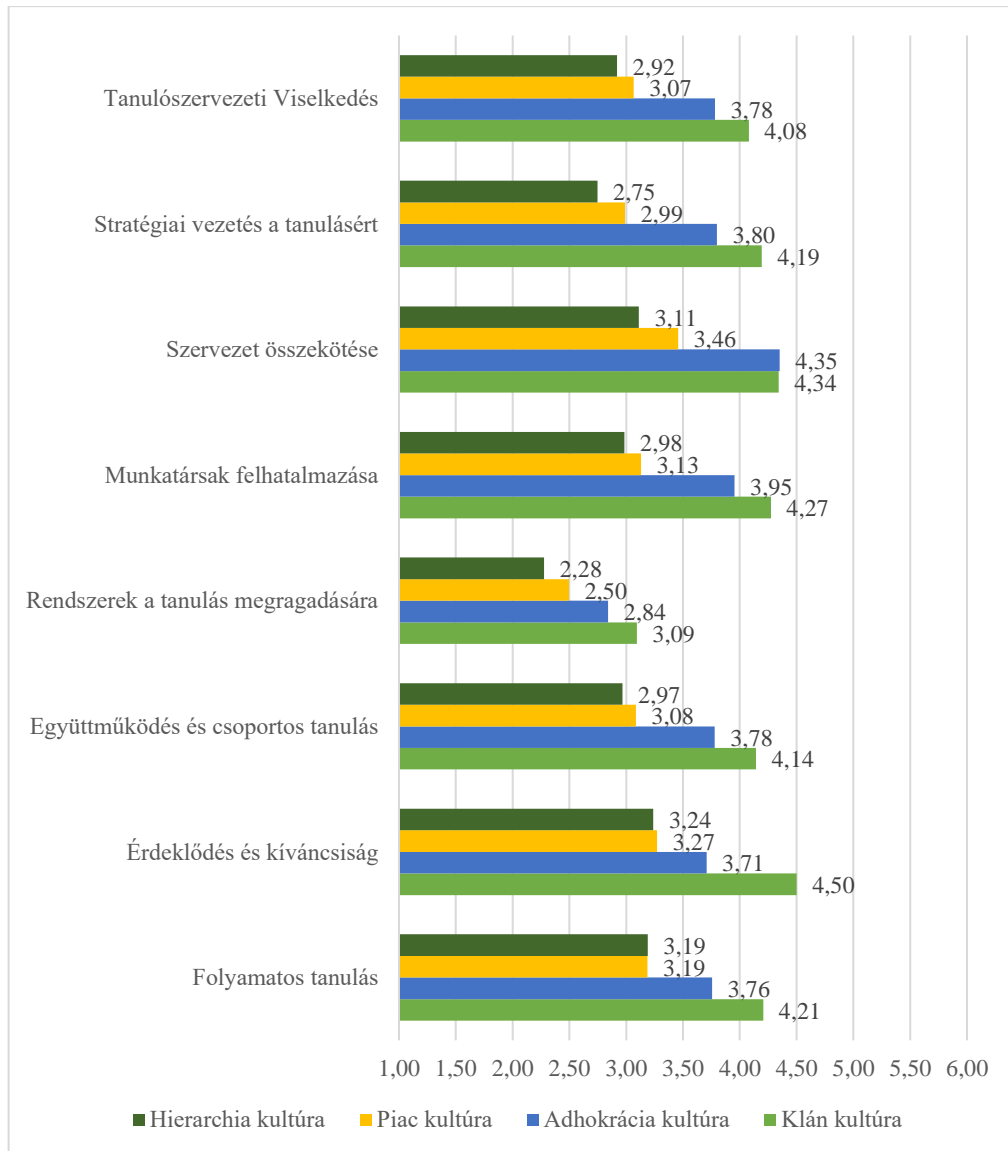
hogy megfigyelhető-e különbség a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban annak függvényében, hogy milyen szervezeti kultúrát tart dominásnak az adott kitöltő (25. táblázat).

25. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés különbsége a különböző szervezeti kultúra-csoportok függvényében

	1	2	3	4	5	6	7	8
N	936	938	922	883	866	878	883	755
H (df)	155,255 (3)	208,895 (3)	195,865 (3)	91,697 (3)	178,003 (3)	162,115 (3)	165,432 (3)	189,290 (3)
p	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
d_{Cohen}	0,884	1,064	1,031	0,67	1,009	0,944	0,952	1,149

Megjegyzés: 1 – Folyamatos tanulás; 2 – Érdeklődés és kíváncsiság; 3 – Együttműködés és csoportos tanulás; 4 – Rendszerek a tanulás megragadására; 5 – Munkatársak felhatalmazása; 6 – Szervezet összekötése; 7 – Stratégiai vezetés a tanulásért; 8 – Tanulószervezeti viselkedés átlaga. (Kruskal-Wallis próba eredménye és hatásméret mutatója)

Az előző, strukturális és általános egyéni jellemzők után a szervezeti kultúra esetében jól látható, hogy nem csak statisztikailag szignifikáns a különbség az egyes szervezeti kultúra típusok között, de ezek általában rendkívül nagy hatásméretet mutatnak (kivéve a rendszerek a tanulás megragadására, ahol közepes hatásmérettel számolhatunk). Az egyes csoportok átlagát mutatja a 24. ábra.



24. ábra: A tanulószerkezeti viselkedés dimenzióinak átlaga az egyes szervezeti kultúra-csoportok mentén

A diagram alapján látható, hogy a klán kultúra esetén a legnagyobb az egyes tanulószerkezeti dimenziók átlaga, de ez sok esetben alig különbözik az adhokrácia kultúra eredményeitől. A hierarchia és a piac kultúra hasonlóan működik, itt azonban a tanulószerkezeti viselkedés alacsonyabb szintje figyelhető meg. Úgy látszik, hogy a minta a versengő értékek modell külső-belső dimenziója mentén különül el jobban, míg a strukturáltság-rugalmasság dimenziójában kevésbé. Arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy a teljes mintán a klán kultúra és a hierarchia kultúra volt a legmagasabb átlaggal jelen lévő szervezeti kultúra, gyakorlatilag az a két csoport, amely a tanulószerkezeti viselkedés mértéke szempontjából a két végletet jelenti. Ebből arra következtethetünk, hogy a belső szervezeti viselkedés szempontjából (amit jelen esetben a versengő értékek

modell ír le és szervezeti kultúraként utaltam rá) nagyon heterogén a minta a tanulószervezeti viselkedés dimenzióit tekintve.

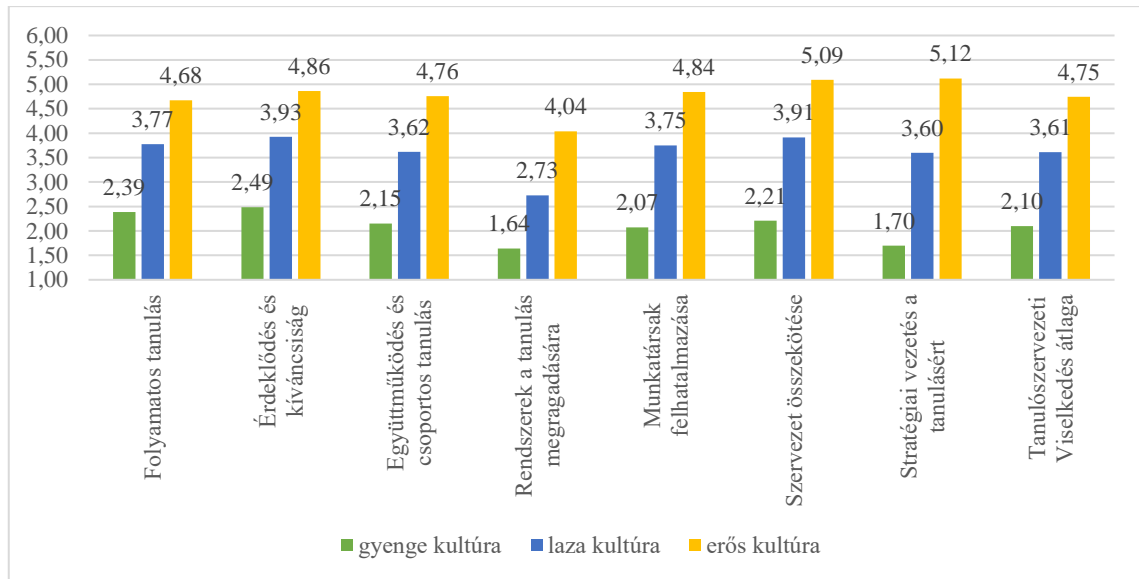
Az elméleti keretek feltárása során utaltam arra, hogy a szervezeti kultúra nem csak tartalom, hanem intenzitás szempontjából is vizsgálható (Chatman & O'Reilly, 2016). A versengő értékek modell 4 skáláját egy kétlépéses klaszteranalízis 3 csoportba sorolta. A csoportok esetében nem tudtam elkülöníteni domináns szervezeti kultúra típust, a csoportok inkább az egyes kultúrákhoz tartozó átlagértékek nagyságában tértek el. Az első csoport esetében minden skála átlaga kicsi, a második esetében közepes, míg a harmadik csoportnál pedig magas volt. Ennek megfelelően a szervezeti kultúra megtapasztalásának intenzitása szerint a három csoportot gyenge, laza és erős kultúrának neveztem el és ezen csoportokon belül is feltártam a különbségeket a tanulószervezeti viselkedés dimenzióit tekintve (26. táblázat).

26. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés különbsége a szervezeti kultúra percepciójának intenzitása függvényében

	1	2	3	4	5	6	7	8
N	1098	1100	1084	1039	1020	1037	1046	902
H (df)	357,647 (2)	351,595 (2)	451,523 (2)	382,208 (2)	422,765 (2)	446,368 (2)	483,535 (2)	485,442 (2)
p	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
d_{Cohen}	1,387	1,68	1,687	1,523	1,680	1,736	1,852	2,157

Megjegyzés: 1 – Folyamatos tanulás; 2 – Érdeklődés és kíváncsiság; 3 – Együttműködés és csoportos tanulás; 4 – Rendszerek a tanulás megragadására; 5 – Munkatársak felhatalmazása; 6 – Szervezet összekötése; 7 – Stratégiai vezetés a tanulásért; 8 – Tanulószervezeti viselkedés átlaga. (Kruskal-Wallis próba eredménye és hatásméret mutatója)

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a szervezeti kultúra percepciójának intenzitása mentén még nagyobb mértékben különböznek a tanulószervezeti viselkedés dimenziói, mint a szervezeti kultúra tartalma esetén. A következő diagram mutatja az egyes kategóriák átlagát (25. ábra). A diagram alapján is jól látható, hogy minél erősebbnek ítéli a kitöltő a szervezeti kultúra típusát, annál nagyobb értéket vesznek fel a tanulószervezeti viselkedés dimenziói is.



25. ábra: A tanulószerkezeti viselkedés dimenzióinak átlaga a szervezeti kultúra intenzitásának függvényében

A II/2 hipotézishez kapcsolódóan megállapítható, hogy a felsőoktatási intézményekre elsősorban a klán és a hierarchia kultúra jellemző Cameron és Quinn (2011) versengő értékek modellje alapján. A felsőoktatási minta jelentős különbségeket mutat a tanulószerkezeti dimenziókban annak függvényében, hogy melyik szervezeti kultúrát tartja az egyes kitöltő dominánsnak, illetve milyen intenzíven érzékeli az adott szervezeti kultúrák megjelenését a szervezetben. A klán és az adhokrácia kultúra esetén tapasztalható az intenzívebb tanulószerkezeti viselkedés, illetve minél erősebbnek érzékeli a kitöltő a szervezeti kultúra intenzitását, annál magasabb a tanulószerkezeti leíró változók értéke is.

Végül, a 4.2 fejezet tapasztalatainak összegzéseként, a szervezeti struktúra és kultúra jellemzőit együttesen vizsgálva mutatom be a felsőoktatási szervezetek sajátosságait Mintzberg szervezettipológiája alapján.

4.2.3 A tanulószerkezeti viselkedés összehasonlítása különböző szervezeti konfigurációk mentén

Egy korábbi kutatás keretében³², az állami felsőoktatási intézmények számviteli beszámolóit elemezve a különböző típusú munkavállalók arányának függvényében

³² Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által az Új Nemzeti Kiválóság Program 2016/2017 tanévében támogatott „A komplex adaptív rendszerként működő felsőoktatási intézmények kvázidekomponálása – az egyetemi kormányzás vizsgálata a szervezeti alrendszerek elemzésével” című kutatás (ÚNKP-16-3).

három lehetséges szervezeti konfigurációt azonosítottam: szakértői bürokrácia, operatív adhokrácia és divizionális forma. A korábban bemutatott elméleti keretek alapján a felsőoktatási intézményekre elsősorban a szakértői bürokrácia jellemző, de meg kell említenünk az operatív adhokrácia lehetőségét is, hiszen ez az adhokrácia egy olyan módosult formája, ami sokkal közelebb áll a szakértői bürokráciához. A divizionális forma elsősorban a felsőoktatás szervezeti megoldásai alapján lehet érvényes (nagy intézmények, több karral), ahol a ráépülő forma általában gépi bürokrácia jellegű működést takar. Tehát alapvetően három különböző konfigurációt azonosítottam, de mindegyik visszavezethető a bürokratikus működési modellek egyikére. Ezeket a kategóriákat az adatbázishoz rendelve, további összegző elemzéseket végeztem.

A csoportosító változót felhasználva a Kruskal-Wallis próba eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb vizsgálati dimenzióban nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség az egyes konfigurációk között ($p > 0,05$). Egyedül a szervezeti kultúránál mutatkozott szignifikáns eltérés, a piac kultúra ($N = 1201$; $H(2) = 7,987$; $p = 0,018$; $d_{\text{Cohen}} = 0,142$) és a hierarchia kultúra ($N = 1225$; $H(2) = 9,784$; $p = 0,008$; $d_{\text{Cohen}} = 0,160$) esetében, illetve a tanuló bürokrácia kényszerítő formalizáltság dimenziójában ($N = 1132$; $H(2) = 8,275$; $p = 0,016$; $d_{\text{Cohen}} = 0,150$). A hatásméret alapján azonban ezek a különbségek is kis mértékűnek mondhatók.

A leíró jellemzőket egy táblázatban (27. táblázat) foglaltam össze, ami alapján megállapíthatók azok az árnyalatnyi különbségek, amelyek az egyes konfigurációkat jellemzik a mért változók mentén.

27. táblázat: Egyes szervezeti konfigurációk jellemzői a mért változók tükrében

Konfiguráció	Szakértői bürokrácia	Operatív adhokrácia	Divizionális forma (gépi bürokrácia)
Domináns tanuló-szervezeti	Érdeklődés és kíváncsiság	Érdeklődés és kíváncsiság	Szervezet összekötése (Tanulószerkezeti viselkedés átlaga: 3,45)

viselkedés dimenzió	<i>(Tanulószerkezeti viselkedés átlaga: 3,47)</i>	<i>(Tanulószerkezeti viselkedés átlaga: 3,44)</i>	
Domináns szervezeti kultúra	Hierarchia kultúra	Klán kultúra	Hierarchia kultúra
Tanuló bürokrácia jellemzői	Támogató tényezők nagyobb mértékű érvényesülése	Hátráltató tényezők nagyobb mértékű érvényesülése	Támogató tényezők nagyobb mértékű érvényesülése
Meghallgató szervezeti jellemzői	Magas munkavállalói hang, alacsony vezetői válasz készség	Közepes munkavállalói hang, közepes vezetői válasz készség	Magas munkavállalói hang, magas vezetői válasz készség

Ahogy az elméleti bemutatásból is kiderült, a fenti konfigurációk kis mértékben különböznek egymástól. Ezt megerősíti a statisztikai elemzés is, azonban a leíró jellemzők felhívják a figyelmet azokra az árnyalatnyi különbségekre, amelyek felfedezhetők az egyes típusok között. Például a bürokratikus működés esetén (szakértői bürokrácia, divizionális forma) alapvetően a hierarchia kultúra bizonyult dominánsnak, amelyek egy kevésbé rugalmas szervezeti működést vetítenek előre. Az adhokrácia esetén, ahol a hangsúly amúgy is az operatív magra (vagyis az oktatók közösségére) helyeződik, ott az emberi kapcsolatokat előtérbe helyező klán kultúra a domináns. Bár a tanulószerkezeti viselkedés szempontjából ezek a konfigurációk nem különböznek jelentős mértékben egymástól, különböző kvalitatív elemzések során érdemes figyelembe venni ezt a dimenziót is az eredmények értelmezése során.

A II/3 hipotézishez kapcsolódóan megállapítható, hogy leíró szinten a felsőoktatási intézményekre jellemző különböző szervezeti konfigurációk (Mintzberg alapján) inkább kvalitatív dimenzióban értelmezhető, árnyalatnyi különbségeket mutatnak, mivel statisztikai próbák esetében elhanyagolható különbség észlelhető az egyes csoportok esetében a vizsgált változók mentén.

A továbbiakban a vizsgált szervezeti jellemzők további különbségeit és hasonlóságait mutatom be differenciált nézőpontok segítségével, összhangban Örtenblad (2015) multi-stakeholder kontingencia megközelítésével.

4.3 Differenciált nézőpontok a tanulószervezeti viselkedés kapcsán

A korábbiakban áttekintettem, hogy milyen különbségek figyelhetők meg általános csoportosító jellemzők mentén a vizsgált változók esetében. Ahhoz, hogy jobban megértsem az alapvető összefüggéseket, az összehasonlítást más, tartalmi dimenziók mentén is el kell végezni. Ezek a nézőpontok már nem egyszerű leíró jellemzői a mintának, hanem valamilyen tartalmi elkülönítést jelentenek, vagyis a továbbiakban az alábbi csoportok jellemzőit hasonlítom össze: oktató-kutató vagy adminisztratív munkatársak, vezető vagy nem vezető beosztásban lévő munkatársak, nemzetközi mobilitási tapasztalattal rendelkező vagy nem rendelkező munkatársak és a különböző diszciplináris kultúrákhoz tartozó munkatársak nézőpontjai. A diszciplináris kultúra esetében 15 kategóriát alkalmaztam (agrár-, állam-, bölcsészet-, gazdaság-, informatika-, jogi-, műszaki-, művészet-, művészet-közvetítési-, orvos- és egészség-, pedagógus-, sport-, társadalom-, természet- és hittudományok), illetve Becher és Trowler (2001) nyomán ezeket a kategóriákat besoroltam a kemény-puha és tiszta-alkalmazott dimenziók mátrixába.

A továbbiakban a fenti kategóriák keretében hasonlítom össze a tanulószervezeti viselkedés jellemzőit, a tanulószervezet további szervezeti jellemzőit (meghallgató szervezet és tanuló bürokrácia), a munkasajátosságok és munkamotiváció területét, illetve kitérek a szervezeti kultúra és a diszciplináris kultúra interakciójára is.

4.3.1 Differenciált nézőpontok a tanulószervezeti viselkedés kapcsán

A differenciált nézőpontok egyik legfontosabb jelentősége a disszertáció szempontjából az oktató-kutató és az adminisztratív munkatársak elkülönítése, a különböző nézőpontok elemzése, így az összehasonlításokat mindig ezzel a dimenzióval fogom kezdeni. A vezetői beosztás és a nemzetközi mobilitási tapasztalat esetében mind a két csoportba tartozó munkatársak szerepelnek az elemzésben, azonban a diszciplináris kultúra kapcsán már csak az oktató-kutató munkatársak jelennek meg.

A következőkben a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén elemzem a már említett kategóriákat. A legtöbb esetben Mann-Whitney próbát alkalmaztam a csoportosító változók két kategóriás jellege miatt, de a diszciplináris kultúra esetében több csoporttal kell számolni, így ott a Kruskal-Wallis próba eredményeit mutatom be. A következő táblázatban összefoglaltam a szignifikáns különbséget mutató eseteket és a teszt statisztikához tartozó hatásméreteket (28. táblázat).

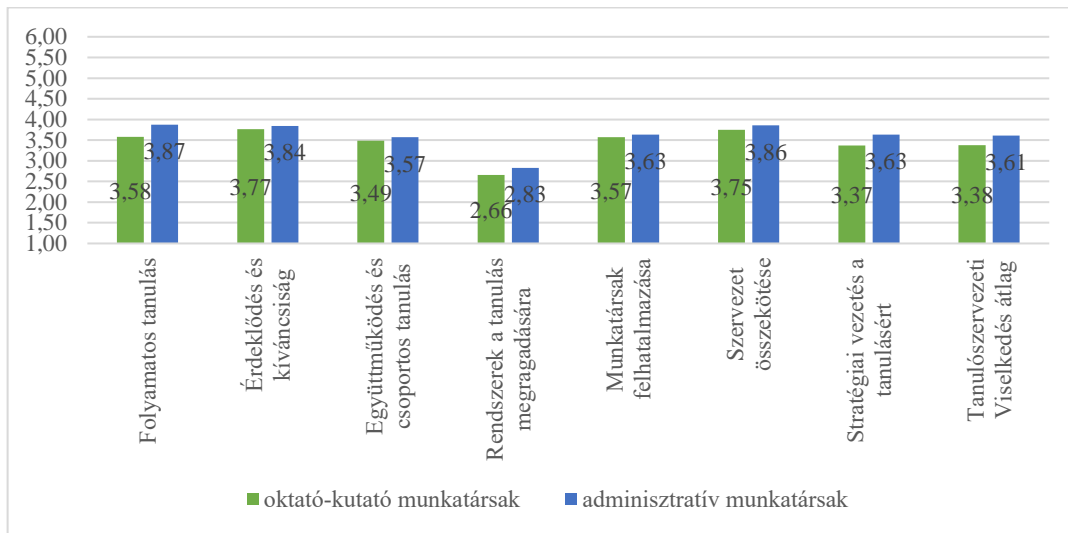
28. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak különbségei differenciált nézőpontok mentén

Dimenziók / Perspektívák	Munkakör jellege (1: oktató-kutató; 2: adminisztratív munkatárs)	Vezetői beosztás (1: nem; 2: igen)	Nemzetközi mobilitási tapasztalat (1: nincs; 2: van)	Diszciplináris kultúra (15 diszciplináris terület)	Diszciplináris kultúra (Becher kategorizálása alapján)	
Tanulószervezeti viselkedés	1	N ₁ = 1154 és N ₂ = 415; U = 207108,5; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,207	N ₁ = 1166 és N ₂ = 396; U = 193674,5; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,245	n.s.	N = 1171; H(14) = 41,678; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,313	n.s.
	2	n.s.	N ₁ = 1167 és N ₂ = 395; U = 199010,5; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,207	n.s.	N = 1171; H(14) = 25,956; p = 0,026; d _{Cohen} = 0,204	n.s.
	3	n.s.	N ₁ = 1145 és N ₂ = 388; U = 175395,5; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,321	N ₁ = 667 és N ₂ = 850; U = 265266; p = 0,031; d _{Cohen} = 0,111	n.s.	n.s.
	4	N ₁ = 998 és N ₂ = 408; U = 185619,5; p = 0,009 d _{Cohen} = 0,139	N ₁ = 1034 és N ₂ = 364; U = 151974,5; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,296	n.s.	n.s.	n.s.
	5	n.s.	N ₁ = 1006 és N ₂ = 370; U = 145918,5; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,336	N ₁ = 598 és N ₂ = 760; U = 212800; p = 0,044; d _{Cohen} = 0,109	N = 994; H(14) = 21,056; p = 0,034; d _{Cohen} = 0,170	n.s.
	6	n.s.	N ₁ = 1025 és N ₂ = 349; U = 145578; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,283	n.s.	n.s.	n.s.
	7	N ₁ = 982 és N ₂ = 400; U = 178177,5; p = 0,007; d _{Cohen} = 0,146	N ₁ = 1030 és N ₂ = 346; U = 143938; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,292	n.s.	n.s.	n.s.
	8	N ₁ = 749 és N ₂ = 373; U = 124371,5; p = 0,003; d _{Cohen} = 0,180	N ₁ = 829 és N ₂ = 289; U = 89793,5; p < 0,001; d _{Cohen} = 0,387	n.s.	n.s.	n.s.

Megjegyzés: 1 – Folyamatos tanulás; 2 – Érdeklődés és kíváncsiság; 3 – Együttműködés és csoportos tanulás; 4 – Rendszerek a tanulás megragadására; 5 – Munkatársak felhatalmazása; 6 – Szervezet összekötése; 7 – Stratégiai vezetés a tanulásért; 8 – Tanulószervezeti viselkedés átlaga; n.s. – nem szignifikáns. A legalább közepes hatásmérettel rendelkező különbségek színes mezővel kerültek kiemelésre. (Kruskal-Wallis és Mann-Whitney próbák eredményei és hatásméret mutatói)

Az oktató-kutató és az adminisztratív munkatársak között a tanulószervezeti viselkedés néhány dimenziójában figyelhető meg statisztikailag szignifikáns különbség (folyamatos tanulás, rendszerek a tanulás megragadására, stratégiai vezetés a tanulásért és a

tanulószerkezeti viselkedés átlaga). A hatásméret alapján ezek a különbségek azonban kis mértékűnek tekinthetők, azonban fontos jelzést jelentenek abban, hogy érdemes a két csoportot külön kezelni a tanulószerkezeti viselkedés értelmezése során. A leíró jellemzők mentén az tapasztalható, hogy az adminisztratív munkatársak rendre magasabbra értékelik az egyes tanulószerkezeti dimenziókat, mint az oktató-kutató munkatársak (26. ábra).



26. ábra: A tanulószerkezeti viselkedés megítélése az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak perspektívájában

A vezetői beosztás szerinti csoportosítás minden vizsgált dimenzióban statisztikailag szignifikáns különbséget mutatott, így ez az a csoportosítás, ami a legjelentősebb különbségeket mutatja a tanulószerkezeti viselkedés megítélésében. A hatásméret elemzése során megállapítható, hogy a jelzett különbségek általában kis mértékűnek tekinthetők, de néhány esetben már közepes hatásméret is tapasztalható (együttműködés és csoportos tanulás, munkatársak felhatalmazása és a tanulószerkezeti viselkedés átlaga). A leíró jellemzők alapján a valamilyen vezetői beosztásban lévő munkatársak általában magasabbra értékelik a felsőoktatási intézmény tanulószerkezeti viselkedését.

Érdekes csoportosítási lehetőséget ad a különböző nemzetközi mobilitási vagy együttműködési programokban való részvétel. Feltételezésem szerint az ilyen programokban való részvétel számos olyan jellemzőt feltételezhet vagy éppen fejleszt, amelyek az elméleti összegzés alapján pozitív összefüggést mutathat a tanulószerkezeti viselkedéssel (pl. nyitottság), illetve olyan lehetőségeket teremthet, amely direkt módon szolgálja a tanulószerkezeti viselkedés megvalósulását (pl. együttműködések, közös projektek, tudásmegosztás stb.). A nemzetközi mobilitási tapasztalat mentén csupán két

dimenzió esetében tapasztalható statisztikailag szignifikáns különbség: az együttműködés és csoportos tanulás, valamint a munkatársak felhatalmazása, ám a hatásméretek alapján ezek a különbségek elenyészők. Ettől függetlenül tendencia szintjén érdemes foglalkozni a gondolattal, hogy a nemzetközi tapasztalatszerzés pozitívan hathat az együttműködés területére, illetve összefüggést mutat a munkatársak felhatalmazásával, egyfajta proaktivitást feltételezve vagy fejlesztve a munkatársakban. Ezt erősíti meg a leíró jellemzők elemzése is, hiszen a nemzetközi mobilitási tapasztalattal rendelkező munkatársak rendre magasabbra értékelték a tanulószervezeti viselkedés dimenzióit (ellentétben azzal a kutatási eredménnyel, amit Watkins és Dirani (2013) vizsgálatában jelent meg).

Az utolsó terület a különböző diszciplináris kultúrák nézőpontjai. Először a 15 diszciplináris kategória mentén elemeztem a különbségeket a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban. Három területen mutatkozott statisztikailag szignifikáns, hatásméret szempontjából közepes vagy gyenge különbség: folyamatos tanulás (közepes), érdeklődés és kíváncsiság (gyenge) és a munkatársak felhatalmazása (elhanyagolható). Ugyanezek a különbségek már nem figyelhetők meg akkor, ha a becher-i törzsek mentén összevonom a diszciplináris kategóriákat és elvégzem ugyanezt az elemzést. A legmagasabb átlagok a művészet-közvetítési, sporttudományi és államtudományi területek esetén fordulnak elő, míg a legalacsonyabb szinteket a művészettudományi, agrártudományi és a pedagógusképzés területe jelezte.

A III/1 hipotézis keretében a tanulószervezet differenciált nézőpontok mentén történő összegzése kapcsán megállapítható, hogy a legtöbb különbséget a vezető – nem vezető beosztásban lévő munkatársak értékelései kapcsán fedeztem fel. Ez felhívja a figyelmet a felsőoktatási intézmények különböző szinten lévő vezetőinek sajátos perspektívájára. Ezen felül további különbségeket azonosítottam az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak között, illetve a nemzetközi tapasztalattal rendelkező és ilyen tapasztalattal nem rendelkező munkatársak között, bár ezek többsége a hatásméret alapján nem jelentős. A diszciplináris területek között is csak néhány esetben, elsősorban a folyamatos tanulás kapcsán tapasztalható közepes hatásméretű, szignifikáns eltérés a csoportok között. Az elemzések alapján megállapítható, hogy a nem oktató-kutató munkatársak, a vezetők, illetve a mobilitási tapasztalattal rendelkező munkatársak rendre magasabbra értékelték a tanulószervezeti viselkedés dimenzióit. A diszciplináris területek között pedig a művészet-közvetítés, sport- és államtudomány képviselői magasabbra, míg

a művészet- és agrártudományok, valamint a pedagógusképzés területén oktatók alacsonyabbra teszik a saját intézményük vagy szervezeti egységük tanulószervezeti működését.

4.3.2 Differenciált nézőpontok az egyéb tanulószervezeti jellemzők kapcsán

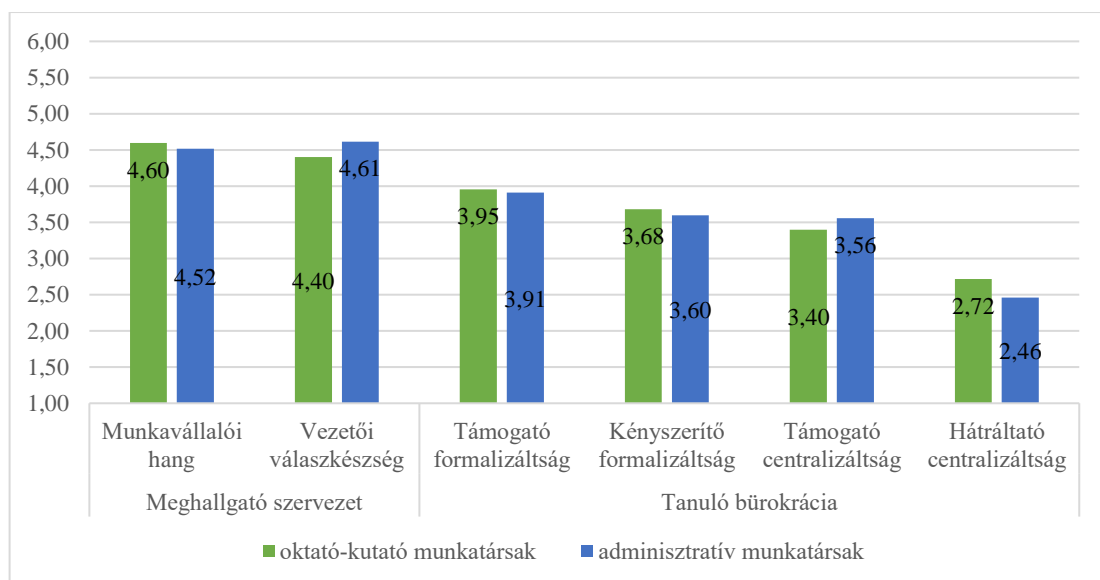
Az előző fejezethez hasonló felépítéssel, most az egyéb tanulószervezeti jellemzők mentén elemzem a bemutatott csoportokat, vagyis a meghallgató szervezet (munkavállalói hang, vezetői válaszkészség) és a tanuló bürokrácia (támogató-kényszerítő formalizáltság és támogató-hátráltató centralizáltság) indikátorai alapján. A szignifikáns különbséget statisztikai adatait és hatásméretét mutatja a 29. táblázat.

29. táblázat: Az egyéb tanulószervezeti jellemzők különbségei differenciált nézőpontok mentén

Dimenziók / Perspektívák		Munkakör jellege (1: oktató-kutató; 2: adminisztratív munkatárs)	Vezetői beosztás (1: nem; 2: igen)	Nemzetközi mobilitási tapasztalat (1: nincs; 2: van)	Diszciplináris kultúra (15 diszciplináris terület)	Diszciplináris kultúra (Becher kategorizálása alapján)
Meghallgató szervezet	1	n.s.	$N_1 = 909$ és $N_2 = 325$; $U = 85743$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,675$	$N_1 = 526$ és $N_2 = 699$; $U = 144824,5$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,370$	n.s.	n.s.
	2	$N_1 = 952$ és $N_2 = 307$; $U = 134636$; $p = 0,037$; $d_{Cohen} = 0,117$	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Tanuló bürokrácia	3	n.s.	n.s.	n.s.	$N = 877$; $H(14) = 27,467$; $p = 0,017$; $d_{Cohen} = 0,252$	n.s.
	4	n.s.	n.s.	$N_1 = 495$ és $N_2 = 674$; $U = 151148$; $p = 0,006$; $d_{Cohen} = 0,161$	$N = 894$; $H(14) = 47,757$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,400$	$N = 894$; $H(3) = 8,351$; $p = 0,039$; $d_{Cohen} = 0,161$
	5	n.s.	$N_1 = 793$ és $N_2 = 289$; $U = 102819$; $p = 0,009$; $d_{Cohen} = 0,158$	n.s.	$N = 807$; $H(14) = 38,665$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,359$	$N = 807$; $H(3) = 11,620$; $p = 0,009$; $d_{Cohen} = 0,110$
	6	$N_1 = 840$ és $N_2 = 294$; $U = 112349$; $p = 0,021$; $d_{Cohen} = 0,137$	n.s.	$N_1 = 480$ és $N_2 = 637$; $U = 139718,5$; $p = 0,013$; $d_{Cohen} = 0,148$	$N = 851$; $H(14) = 30,004$; $p = 0,008$; $d_{Cohen} = 0,279$	n.s.

Megjegyzés: 1 – Munkavállalói hang; 2 – Vezetői válaszkészség; 3 – Támogató formalizáltság; 4 – Kényszerítő formalizáltság; 5 – Támogató centralizáltság; 6 – Hátráltató centralizáltság; n.s. – nem szignifikáns. A legalább közepes hatásméret mutatóval bíró különbségeket színessel emeltem ki. (Kruskal-Wallis és Mann-Whitney próbák eredményei és hatásméret mutatói).

Az egyéb tanulószervezeti jellemzők mentén az oktató-kutató és az adminisztratív munkatársak összehasonlításában csak a vezetői válaszkészség és a hátráltató centralizáltság dimenzióban tapasztalható szignifikáns különbség, azonban a hatásméret alapján ezek is elenyészőek vagy kis mértékűek. Az azonban változatos, hogy a leíró átlagok mentén melyik csoport esetében melyik tényező a hangsúlyosabb. Az oktató-kutató munkatársak a munkavállalói hang, támogató és kényszerítő formalizáltság és a hátráltató centralizáltság mentén mutatnak magasabb átlagokat, míg az adminisztratív munkatársak számára a vezetői válaszkészség és a támogató centralizáltság dimenziói magasabbak (27. ábra).



27. ábra: Az egyéb tanulószervezeti jellemzők megítélése az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak perspektívájában

A vezetői beosztás nyomán is két dimenzió különbözik: a munkavállalói hang és a támogató centralizáltság. Az előbbi esetében egy közepesen magas hatásméret tapasztalható, míg az utóbbi inkább elhanyagolható különbséget jelöl. A meghallgató szervezet skálái esetében, illetve a tanuló bürokrácia pozitív aspektusai mentén a vezetői csoportba tartozó kitöltők mutatnak magasabb átlagot, viszont a bürokratikus működés negatív dimenzióiban a nem vezető munkatársak értékelése a magasabb. Ez a különbség tendencia szinten fontos tényező lehet az eredmények értelmezésében, hiszen rávilágít a vezető beosztásban lévő munkatársak eltérő perspektívájára.

A nemzetközi mobilitási tapasztalat esetén három tényező mentén figyelhető meg szignifikáns különbség. A munkavállalói hang esetén egy közepes hatásméretű szignifikáns különbség látható, míg a kényszerítő formalizáltság és a hátráltató centralizáltság esetében, bár szignifikáns a különbség, de a hatásméret alapján ez nem tekinthető jelentős mértékűnek. A leíró adatok alapján viszont érdemes kiemelni, hogy a mobilitásban résztvevő kollégák magasabbra értékelik a munkavállalói hang skáláját, viszont az ő értékelésük magasabb a bürokratikus működés negatív dimenzióit tekintve is. Lehetséges, hogy ezen percepciójuk a mobilitási programok keretében tapasztalat bürokratikus nehézségekhez kötődik.

Végül a diszciplináris területek közötti különbségek kerülnek elemzésre. Az egyes diszciplináris területek a meghallgató szervezet koncepciója mentén nem mutatnak statisztikailag szignifikáns különbséget, azonban a tanuló bürokrácia minden jellemzői mentén különböznek közepes hatásmérettel. Ugyanez a különbség a Becher-féle kategorizációban a kényszerítő formalizáltság és a támogató centralizáltság dimenziójában mutatható ki, viszont csak kis hatásmérettel. A munkavállalói hang esetében az állam- és sporttudományok képviselői jelezték a legmagasabb átlagokat, míg a jogi terület képviselői rendre alacsony értékeket adtak ezekre a változókra. A vezetői válaszkészség a művészet-közvetítési és hittudományi területeken a legmagasabb, míg alacsony értéket mutat az állam- és orvostudományi területeken. A bürokratikus működés támogató jellegét leginkább a művészet-közvetítési és hittudományi terület képviselői érzékelik, míg legkevésbé az agrár- és államtudomány területén oktató munkatársak. A bürokrácia negatív aspektusai legnagyobb mértékben az agrár-, sport-, államtudományi és informatikai terület értékelésében jelennek meg, míg legkevésbé a művészetközvetítés, jog és a hittudomány területén.

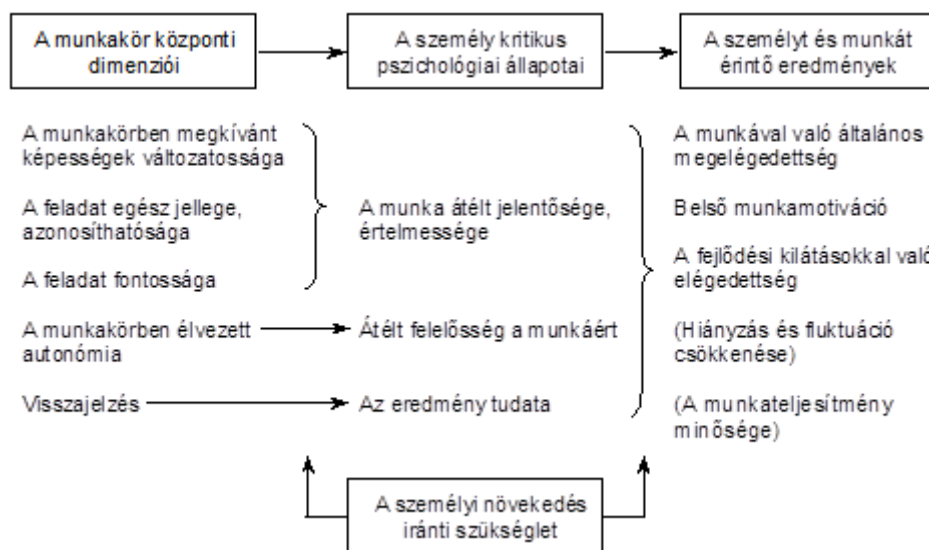
A III/2 hipotézis keretében az egyéb tanulószervezeti jellemzők differenciált nézőpontok mentén történő elemzése került sorra. Ezek alapján megállapítható, hogy változatos különbségek mutathatók ki a munkavállalói hang és a vezetői válaszkészség területén. A vezetői beosztás és a nemzetközi tapasztalat jelentős különbségeket mutat a munkavállalói hang területén (nagy, illetve közepes hatásméret). A bürokratikus szervezeti működés jellemzői esetében inkább a diszciplináris kultúrák mentén figyelhető meg különbség, méghozzá közepes hatásmérettel.

Az előző két elemzési rendszer bemutatása alapján jól látható, hogy olyan egyéni sajátosságok kapcsán jelentős vagy közepes különbségek mutatkoznak a vizsgált

dimenziókban, amelyek valamilyen módon az egyén munkavégzéséhez, munkakörülményeihez kötődnek. Éppen ebből a feltételezésből kiindulva emeltem a kérdőívbe Oldham és Hackman (1975) munkasajátosságok modelljét, amely a munkaköröket általános jellemzők mentén értékeli és ebből fejezi ki a hozzátartozó motivációs potenciált, belső munkamotivációt és általános elégedettséget. A továbbiakban ezen modell dimenziói mentén történik az összehasonlítás.

4.3.3 Differenciált nézőpontok a munkasajátosságok modell kapcsán

Az elméleti feltárás keretében fontos tényezőként azonosítottam a felsőoktatási professzió sajátosságait. A disszertáció keretében alkalmazott egyik fókusz, a munkavállalói jóllétre vonatkozik, amely alapján kiemelt terület a motiváció. Éppen ezért egy olyan modellt választottam, ami a munka, a munkakör sajátosságaiból levezethető módon ragadja meg az elégedettség és a motiváció kérdéskörét. Hackman és Oldham (1975) munkasajátosságok modelljét a 28. ábra mutatja be.



28. ábra: Hackman és Oldham (1975) munkasajátosságok modellje
(Barlai, 2011)

A modell alapján látható, hogy a munkakör központi dimenziói (képeségek változatossága, feladat azonosíthatósága, feladat jelentősége, autonómia és visszajelzés) valamilyen kritikus pszichológiai állapothoz vezetnek, amelyek végül valamilyen személyt vagy munkát érintő eredményekben jelennek meg (pl. elégedettség, belső munkamotiváció, hiányzás és fluktuáció csökkenése, munkateljesítmény minősége).

A munkasajátosságok modell rövidített változatának skálái közül a munkakör végzéséhez szükséges képességek változatosságát, a feladat eredményének azonosíthatóságát, a feladat érzékelt jelentőségét, a feladatvégzéshez kapcsolódó autonómiát és a munkavégzés során kapott visszajelzés lehetőségét mérő változókat választottam ki, illetve az általános elégedettség és a belső munkamotiváció skáláival egészítettem még ki a kérdőívemet. Az egyes kérdésekre a kitöltők 7-fokozatú Likert skálán válaszolhattak, az eredeti mérőeszköz módszerével megegyező módon. A változók közül egyik sem tekinthető normál eloszlásúnak (a Kolmogorov-Smirnov teszt eredménye minden esetben szignifikáns [$p < 0,001$]). A skálák alapvető jellemzőit, korrelációt és megbízhatósági mutatóit tartalmazza a 30. táblázat.

30. táblázat: A munkasajátosságok modell skáláinak jellemzői, korreláció és megbízhatósági mutatói

Skálák	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1	5,633	1,105	(0,729)						
2	5,354	1,167	0,363**	(0,646)					
3	5,18	1,219	0,462**	0,327**	(0,737)				
4	5,365	1,171	0,509**	0,536**	0,310**	(0,699)			
5	4,694	1,305	0,301**	0,322**	0,380**	0,250**	(0,720)		
6	5,148	1,363	0,360**	0,458**	0,330**	0,480**	0,331**	(0,807)	
7	5,526	1,003	0,383**	0,200**	0,333**	0,226**	0,196**	0,330**	(0,613)

Megjegyzés: ** Pearson korreláció $p < 0,001$. Az egyes skálákhoz tartozó Cronbach alfa értékek a táblázat átlójában szerepelnek. 1. Képességek változatossága; 2. Feladat azonosíthatósága; 3. Feladat jelentősége; 4. Autonómia; 5. Visszajelzés a munkavégzés során; 6. Általános elégedettség; 7. Belső munkamotiváció

A korábban is alkalmazott, differenciált nézőpontokat a következőkben a munkasajátosságok modell fenti skálái mentén mutatom be, hiszen az eddigi elemzések is rávilágítottak arra, hogy a munkaköri sajátosságokból fakadóan jelentős különbségek fedezhetők fel a minta különböző alcsoportjai között a tanulószervezeti viselkedést illetően. A következő táblázatban (31. táblázat) jelzem a szignifikáns különbségeket az egyes csoportok mentén, illetve a hatásméretet.

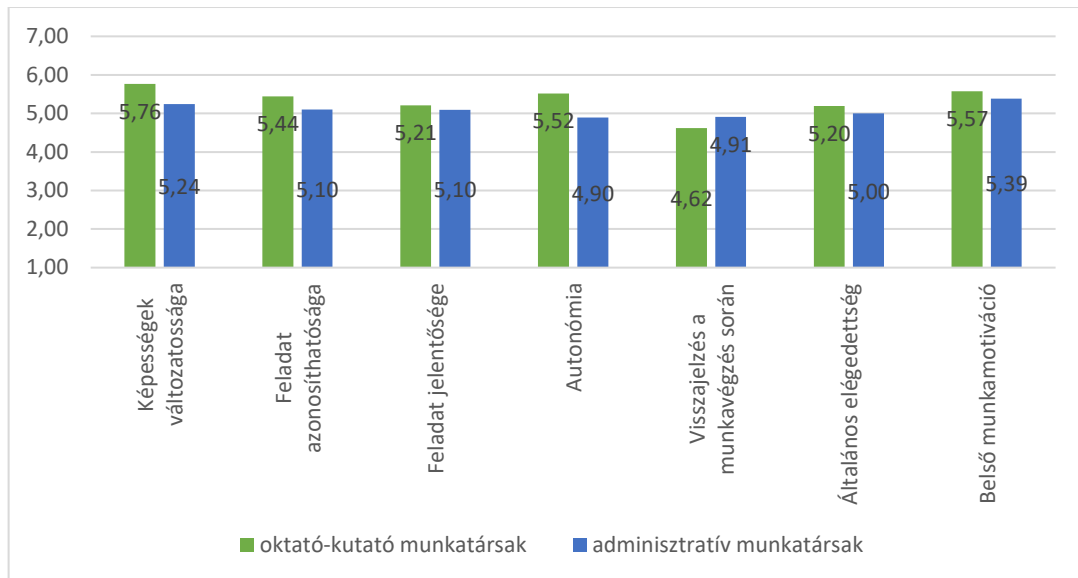
31. táblázat: A munkasajátosságok modell skáláinak különbségei differenciált nézőpontok mentén

Dimenziók / Perspektívák	Munkakör jellege (1: oktató-kutató; 2: adminisztratív munkatárs)	Vezetői beosztás (1: nem vezető; 2: vezető)	Nemzetközi mobilitási tapasztalat (1: nincs tapasztalat; 2: van tapasztalat)	Diszciplináris kultúra (15 diszciplináris terület)	Diszciplináris kultúra (Becher kategorizálása alapján)	
Munka-sajátosságok	1	$N_1 = 949$ és $N_2 = 297$; $U = 107517,5$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,355$	$N_1 = 915$ és $N_2 = 323$; $U = 116799$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,323$	$N_1 = 520$ és $N_2 = 705$; $U = 126278$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,552$	$N = 963$; $H(14) = 33,784$; $p = 0,002$; $d_{Cohen} = 0,292$	n.s.
	2	$N_1 = 931$ és $N_2 = 294$; $U = 116059,5$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,226$	$N_1 = 904$ és $N_2 = 313$; $U = 124021,5$; $p = 0,001$; $d_{Cohen} = 0,188$	$N_1 = 515$ és $N_2 = 693$; $U = 166474,5$; $p = 0,045$; $d_{Cohen} = 0,115$	n.s.	n.s.
	3	n.s.	$N_1 = 870$ és $N_2 = 309$; $U = 90148$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,518$	$N_1 = 501$ és $N_2 = 668$; $U = 145766,5$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,222$	$N = 904$; $H(14) = 32,891$; $p = 0,003$; $d_{Cohen} = 0,295$	$N = 904$; $H(3) = 17,304$; $p = 0,001$; $d_{Cohen} = 0,254$
	4	$N_1 = 942$ és $N_2 = 295$; $U = 100435,5$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,418$	$N_1 = 909$ és $N_2 = 321$; $U = 123795,5$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,232$	$N_1 = 518$ és $N_2 = 700$; $U = 147028$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,328$	$N = 956$; $H(14) = 40,884$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,343$	$N = 956$; $H(3) = 11,529$; $p = 0,009$; $d_{Cohen} = 0,190$
	5	$N_1 = 889$ és $N_2 = 290$; $U = 113994$; $p = 0,003$; $d_{Cohen} = 0,173$	n.s.	n.s.	$N = 901$; $H(14) = 51,325$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,419$	$N = 901$; $H(3) = 8,441$; $p = 0,038$; $d_{Cohen} = 0,156$
	6	$N_1 = 941$ és $N_2 = 296$; $U = 128215,5$; $p = 0,039$; $d_{Cohen} = 0,117$	$N_1 = 914$ és $N_2 = 317$; $U = 125416,5$; $p < 0,001$; $d_{Cohen} = 0,204$	n.s.	$N = 954$; $H(14) = 32,080$; $p = 0,004$; $d_{Cohen} = 0,280$	n.s.
	7	$N_1 = 901$ és $N_2 = 291$; $U = 117103,5$; $p = 0,006$; $d_{Cohen} = 0,159$	$N_1 = 875$ és $N_2 = 311$; $U = 121196$; $p = 0,004$; $d_{Cohen} = 0,167$	$N_1 = 501$ és $N_2 = 673$; $U = 152627,5$; $p = 0,005$; $d_{Cohen} = 0,163$	n.s.	$N = 915$; $H(3) = 14,144$; $p = 0,003$; $d_{Cohen} = 0,223$

Megjegyzés: 1 – Képességek változatossága; 2 – Feladat azonosíthatósága; 3 – Feladat jelentősége; 4 – Autonómia; 5 – Visszajelzés a munkavégzés során; 6 – Általános elégedettség; 7 – Belső munkamotiváció; n.s. – nem szignifikáns. A legalább közepes hatásméretet mutató különbségeket színes háttérrel emeltem ki. (Kruskal-Wallis és Mann-Whitney próbák eredményei és hatásméret mutatói).

Az oktató-kutató és az adminisztratív munkatársak szinte mindegyik dimenzióban szignifikáns különbséget mutatnak, kivéve a feladatvégzéséhez kapcsolódó jelentőség érzetét (hogyan érzi, mekkora hatása van a munkájának). Ezek a különbségek a legtöbb esetben kicsinek tekinthetők a hatásméret alapján, kivéve a munkavégzéshez szükséges képességek változatosságát és a feladat végzéséhez kapcsolódó autonómiát, ahol közepes

mértékű a szignifikáns különbség. Az átlagokat tekintve az oktató-kutató munkatársak minden dimenziót magasabbra értékelték, mint az adminisztratív munkatársak, kivéve a munkavégzésből származó visszajelzéseket, ami a támogató munkatársak esetében nagyobb átlagosan (29. ábra).



29. ábra: A munkasajátosságok modell skáláinak megítélése az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak perspektívájában

A vezető és nem vezető beosztásban lévő munkatársak összehasonlítása nyomán is több területen tapasztalható szignifikáns eltérés a munkasajátosságok mentén (kivéve a munkavégzés során kapott visszajelzés dimenzióját). A legtöbb különbség itt is csupán kis mértékűnek tekinthető, azonban a képességek változatossága és a feladat jelentősége tekintetében már közepes mértékű a különbség, ami jól szimbolizálja a vezetői munka sajátosságait. A skálák átlagait tekintve minden esetben a vezető beosztásban lévő munkatársak értékelték magasabbra az egyes munkakörre jellemző sajátosságokat. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a felsőoktatásban dolgozó munkatársak esetén a vezetői pozíció meghatározó sajátosságokkal bír az egyén munkasajátosságaival kapcsolatos észlelésére.

A nemzetközi mobilitási programokban való részvétel tekintetében is több különbség figyelhető meg, amely szignifikánsnak tekinthető a Mann-Whitney próbák eredményei alapján (kivéve a visszajelzés és az általános elégedettség dimenzióját). A különbségek közepes méretűek a feladathoz szükséges képességek változatosságát és az autonómiát tekintve, míg a többi esetben inkább kicsi vagy elenyésző a hatásméret

alapján. Az eredmények alapján az látható, hogy azok a munkatársak, akik részt vettek valamilyen nemzetközi mobilitási vagy együttműködési programban, azok minden munkasajátosságra vonatkozó dimenziót magasabbra értékelték, mint azok a munkatársak, akik ilyen programokban nem vettek részt.

A diszciplináris különbségek is jelentősek a munkasajátosságokra vonatkozóan, hiszen csak a feladat azonosíthatósága és a belső munkamotiváció dimenziójában nem mutatható ki szignifikáns különbség. A hatásméretet tekintve szinte minden különbség közepes erősségű, ami arra utal, hogy a diszciplináris különbségek jelentős mértékben meghatározzák a munkatársak által érzékelt munkasajátosságokat. Hasonló mintázat figyelhető meg a becher-i besorolás alapján is, bár itt kisebbek a hatásméretek. Leíró szinten az látható, hogy a feladatvégzéshez szükséges képességek változatosságát a művészettudományi és a pedagógusképzési terület képviselői értékelték legmagasabbra (míg legkevésbé a jogi terület), a feladat azonosíthatósága tekintetében művészetközvetítési és államtudományi területen oktatók jelezték a legnagyobb átlagokat (legalacsonyabb az agrár- és a bölcsészettudomány területén). A feladat jelentőségének érzékelése az államtudományi, pedagógusképzési és a hittudományi területeken a legmagasabb, míg alacsonynak tekinthető a jogi és a természettudományi terület képviselői esetén. A művészeti, jogi, társadalom- és sporttudományi területek képviselői jelezték a legnagyobb autonómiát a munkasajátosságuk észlelése kapcsán, míg a legalacsonyabb értéket az orvos-, agrár és hittudomány képviselői adták. Az átlagértékek alapján a művészeti területek képviselő több visszajelzést kapnak a munkavégzésükből következően, mint az államtudományi területen oktató-kutató munkatársak. Az általános elégedettség az államtudományi, jogi, művészeti és hittudományi terület képviselői között a legmagasabb, míg a legkevésbé elégedettnek az agrár-, orvostudomány és az informatika területén oktatók tekinthetők. Végül a belső munkamotivációt leginkább a hittudomány képviselői élik meg, legkevésbé az informatika és az agrártudomány képviselői.

III/3-as hipotézis keretében további elemzéseket végeztem az egyének által észlelt munkasajátosságok tekintetében a különböző csoportok perspektívájában. Az elemzések megerősítették azt a feltételezésemet, miszerint a felsőoktatási professzió nem feltétlenül tekinthető egységesnek, hiszen jelentős különbségeket fedezhetünk fel az egyes csoportok nézőpontjai között (oktató-kutató és adminisztratív munkatársak, vezető és

nem vezető beosztású munkatársak), illetve a különböző diszciplináris kultúrákba tartozó oktató-kutatók között is változatos a munkasajátosságuk megítélése.

Az elméleti összegzés, illetve a korábbi elemzések alapján is világossá vált, hogy a szervezeti kultúra, illetve a diszciplináris kultúra jelentős a felsőoktatásban dolgozók által észlelt szervezeti és munkasajátosságok megítélése során. A továbbiakban a két terület együttes elemzése, interakciós hatásuk feltárása következik.

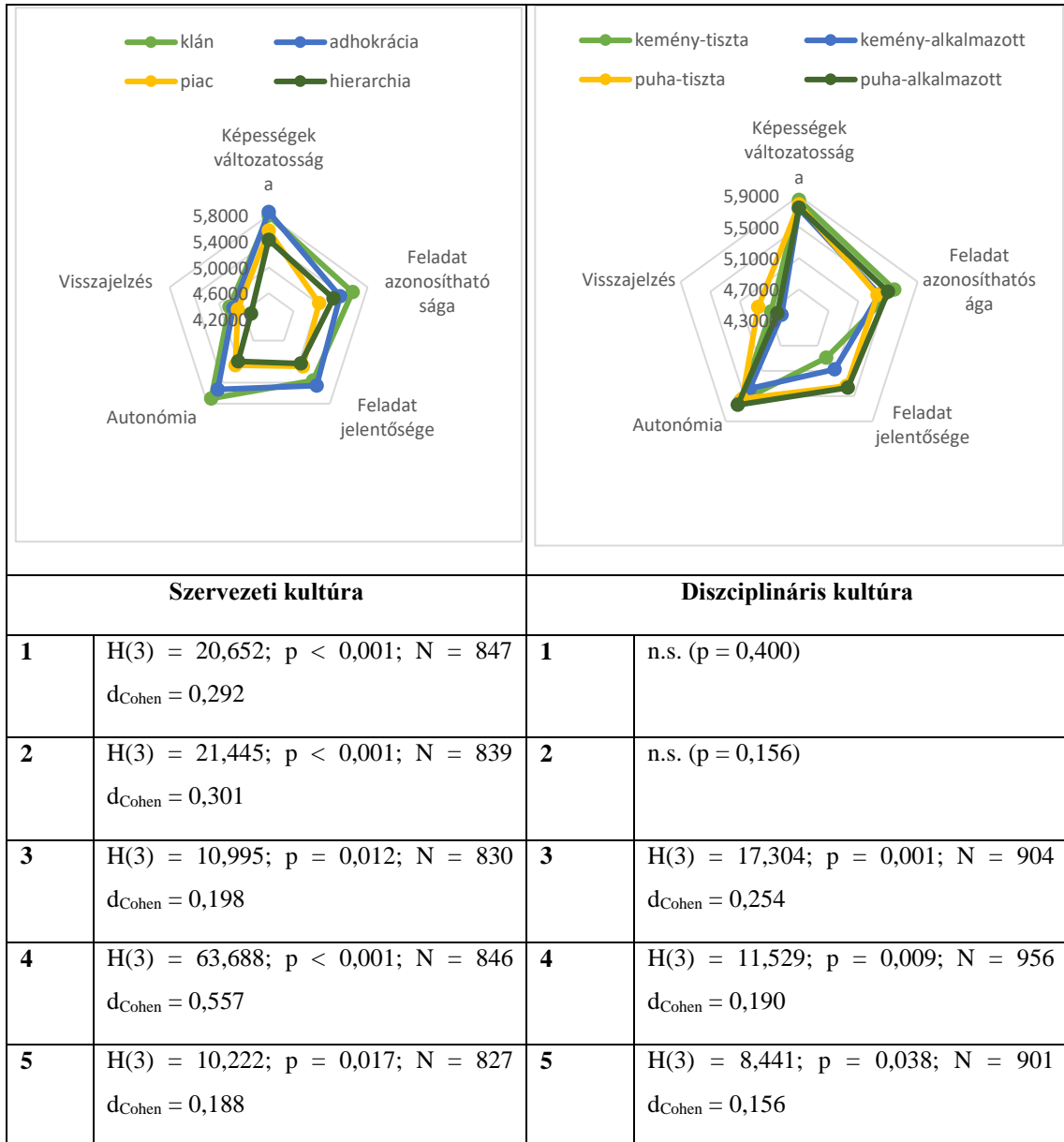
4.3.4 A szervezeti kultúra és a diszciplináris kultúra összefüggéseinek feltárása

Az elméleti keretek feltárása során eltérő nézőpontokat fedeztem fel a szervezeti kultúra és a diszciplináris kultúra jelentőségének megítélésében a felsőoktatási intézmények viszonylatában. A szervezeti kultúrára vonatkozóan kritikai szemléletű szakirodalmi források elvetették annak relevanciáját a felsőoktatásban dolgozók mindennapi munkavégzésére vonatkozóan, azt állítva, hogy a diszciplináris kultúra jóval meghatározóbb. A korábbi elemzések alapján az látható, hogy a kérdőíves kutatás keretében vizsgált különböző változók észlelésében sokkal több területen mutatkozik szignifikáns és nagy hatásmérettel rendelkező különbség a szervezeti kultúra mentén, mint a diszciplináris kultúra esetében. Ezek az eredmények ellentmondani látszanak a korábban feltárt elméleti kereteknek, így ezt a területet érdemes részletesebben is vizsgálni.

Az elméleti megfontolásból kiindulva megvizsgáltam, hogy a különböző szervezeti, illetve diszciplináris kultúrákba tartozó kitöltők hogyan érzékelik a munkavégzésük sajátosságait. Feltehetőleg ez a dimenzió írja le legjobban, hogy hogyan gondolkoznak az egyes kultúrákba tartozó válaszadók a saját munkájukról. A 32. táblázat alapján az látható, hogy a szervezeti kultúra mentén több területen és nagyobb mértékben különböznek egymástól a csoportok a munkasajátosságok megítélésében. A szervezeti kultúra esetében minden dimenzió szignifikáns, bár a legtöbb esetben csak kis hatásméretre beszélhetünk, azonban a munkavégzéshez kapcsolódó autonómia területén már közepes méretű hatásméret észlelhető, tehát elsősorban ezen dimenzió mentén különböznek az egyes szervezeti kultúra típusba sorolható kitöltők. A diszciplináris kultúra esetén a képességek változatossága és a feladat azonosíthatósága nem mutatott szignifikáns különbséget és a többi területen is, bár szignifikáns a különbség, a hatásméret

elhanyagolható, kivéve talán a feladat megélt jelentősége területén, ahol a közepes hatásméret felé mozdul el a mutató.

32. táblázat: A különböző szervezeti és diszciplináris kultúrákban észlelt munkasajátosságok



Megjegyzés: 1 – Képességek változatossága; 2 – Feladat azonosíthatósága; 3 – Feladat jelentősége; 4 – Autonómia; 5 – Visszajelzés a munkavégzés során; n.s. – nem szignifikáns. (Kruskal-Wallis próba eredményei és hatásméret mutatói).

A leíró és összehasonító statisztikák mentén az látható, hogy a szervezeti kultúra mentén nagyobb mértékben különbözik az egyének észlelése munkavégzésük sajátosságairól. Felmerül a kérdés, hogy ebben az esetben kimutatható-e valamilyen különbség a szervezeti kultúra és a diszciplináris kultúra interakciója nyomán a tanulószervezeti viselkedés megítélésében. Ezt a kérdést többtényezős általános lineáris modell

segítségével vizsgáltam, ahol a függő változók a tanulószervezeti viselkedés dimenziói, a vizsgált tényezők pedig a szervezeti és diszciplináris kultúra, valamint ezek interakciói. A próbának több előfeltétele is van: linearitás, reziduálisok normál eloszlást követnek-e, homoszkedaszticitás. Az elvégzett tesztek alapján az előfeltételek teljesülnek, hiszen a változók között lineáris kapcsolat áll fenn, a hibatagok szórásnégyzete megegyezik a Levene-teszt eredményei alapján. A Box teszt alapján viszont az látható, hogy a csoportok kovariancia mátrixa különbözik egymástól ($p < 0,001$), ezért a többváltozós tesztelés során a Pillai féle értéket kell figyelembe venni, ami alapján megállapítható, hogy a teszt eredménye alapvetően szignifikáns. A kitöltők közötti különbségek jellegét a 33. táblázat foglalja össze.

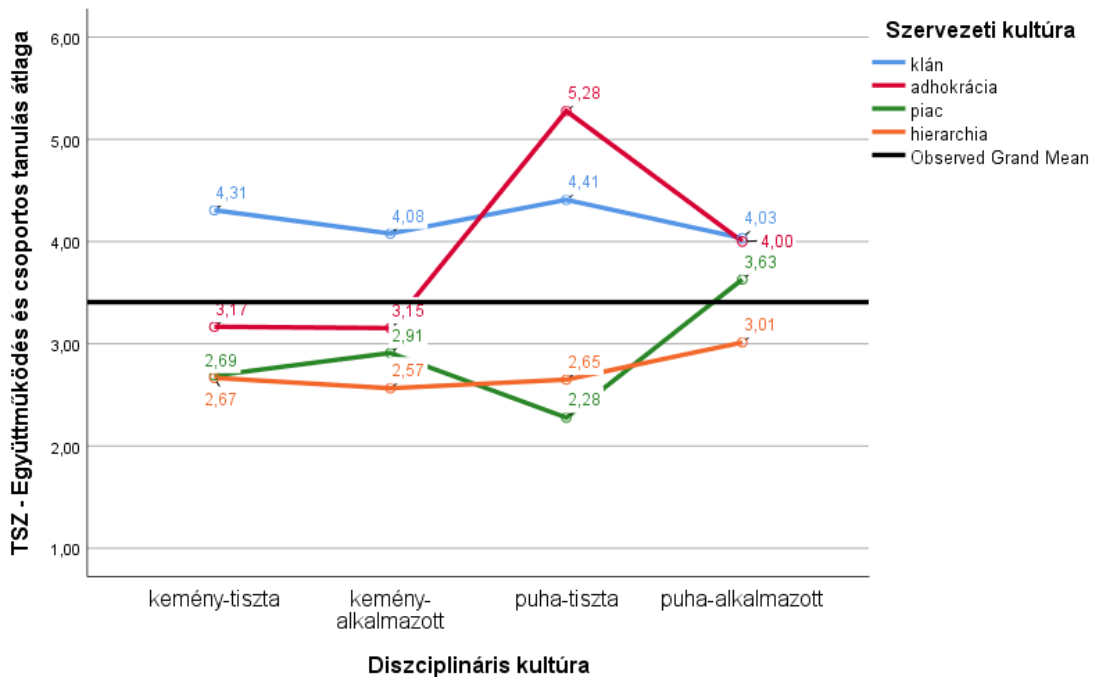
33. táblázat: A szervezeti kultúra, diszciplináris kultúra és interakciójának hatása a tanulószervezeti viselkedés dimenzió keretében ($N=506$)

Függő változó (modellhez tartozó R^2)	Forrás	Teszt statisztika
TSZ – Folyamatos tanulás ($R^2 = 0,227$)	Szervezeti kultúra	$F(3) = 28,223$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,147$
	Diszciplináris kultúra	$F(3) = 1,643$; $p = 0,179$; $\eta_p^2 = 0,010$
	Szervezeti és diszciplináris kultúra interakciója	$F(9) = 2,184$; $p = 0,022$; $\eta_p^2 = 0,039$
TSZ – Érdeklődés és kíváncsiság ($R^2 = 0,276$)	Szervezeti kultúra	$F(3) = 38,135$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,189$
	Diszciplináris kultúra	$F(3) = 4,325$; $p = 0,005$; $\eta_p^2 = 0,026$
	Szervezeti és diszciplináris kultúra interakciója	$F(9) = 2,343$; $p = 0,014$; $\eta_p^2 = 0,041$
TSZ – Együttműködés és csoportos tanulás ($R^2 = 0,303$)	Szervezeti kultúra	$F(3) = 49,159$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,231$
	Diszciplináris kultúra	$F(3) = 4,901$; $p = 0,002$; $\eta_p^2 = 0,029$
	Szervezeti és diszciplináris kultúra interakciója	$F(9) = 3,794$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,065$
TSZ – Rendszerek a tanulás megragadására ($R^2 = 0,194$)	Szervezeti kultúra	$F(3) = 24,098$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,129$
	Diszciplináris kultúra	$F(3) = 4,467$; $p = 0,004$; $\eta_p^2 = 0,027$
	Szervezeti és diszciplináris kultúra interakciója	$F(9) = 2,604$; $p = 0,006$; $\eta_p^2 = 0,046$
TSZ – Munkatársak felhatalmazása ($R^2 = 0,248$)	Szervezeti kultúra	$F(3) = 34,773$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,176$
	Diszciplináris kultúra	$F(3) = 3,636$; $p = 0,013$; $\eta_p^2 = 0,022$
	Szervezeti és diszciplináris kultúra interakciója	$F(9) = 1,810$; $p = 0,064$; $\eta_p^2 = 0,032$
TSZ – Szervezet összekötése ($R^2 = 0,239$)	Szervezeti kultúra	$F(3) = 29,847$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,155$
	Diszciplináris kultúra	$F(3) = 3,935$; $p = 0,009$; $\eta_p^2 = 0,024$

	Szervezeti és diszciplináris kultúra interakciója	F(9) = 1,718; p = 0,082; $\eta_p^2 = 0,031$
TSZ – Stratégiai vezetés a tanulásért (R ² = 0,266)	Szervezeti kultúra	F(3) = 40,317; p < 0,001; $\eta_p^2 = 0,198$
	Diszciplináris kultúra	F(3) = 3,383; p = 0,018; $\eta_p^2 = 0,020$
	Szervezeti és diszciplináris kultúra interakciója	F(9) = 1,781; p = 0,069; $\eta_p^2 = 0,032$

Megjegyzés: η_p^2 – parciális éta négyzet hatásméret mutató.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy minden dimenzió esetén a szervezeti kultúra és a diszciplináris kultúra mentén is szignifikáns különbségek észlelhetők a csoportok között, kivéve a diszciplináris kultúra esetében a folyamatos tanulás dimenziójában (p = 0,179). A szignifikáns különbség ellenére a szervezeti kultúra esetében a parciális éta-négyzet hatásméret mutató minden esetben közepes hatásméretet mutat, míg a diszciplináris kultúra esetében kicsi vagy elhanyagolható mértéket jelöl. Az interakciós hatás a szervezeti szintű tanulószervezeti viselkedés dimenziók mentén nem szignifikáns (munkatársak felhatalmazása, szervezet összekötése, stratégiai vezetés a tanulásért) és bár a többi dimenzióban szignifikáns különbség mutatkozik, a hatásméret csak kis mértékűnek tekinthető (bár nagyobb mértékű, mint a diszciplináris kultúra esetén), kivéve az együttműködés dimenzióját tekintve, ahol inkább közepes hatásméretről beszélhetünk. Mivel minden tanulószervezeti viselkedési dimenzió hasonló mintázatot követ, ezért csak az egyik mentén mutatom be grafikusán is a csoportok mentén az átlagok alakulását (30. ábra). Az együttműködés és csoportos tanulás dimenzióját választottam, mert a tanulószervezeti viselkedés faktorstruktúrájának megállapításakor ez a dimenzió viselkedett a legérdekesebben (legszorosabb összefüggést mutatta a tanulószervezet egyéni és szervezeti szintű mutatóival), illetve ebben a dimenzióban tapasztalható az előbbi elemzés során a legnagyobb hatásméret.



30. ábra: Az együttműködés és csoportos tanulás átlagának alakulása a szervezeti és diszciplináris kultúra csoportokban

Az ábra alapján jól látható, hogy hogyan viselkednek az egyes szervezeti kultúra típusok a különböző diszciplináris kultúrák mentén az együttműködés és csoportos tanulás dimenziójában. A klán kultúra esetében például alig változik a tanulószervezeti dimenzió értéke az egyes diszciplináris kultúrák mentén, szinte minden esetben a legmagasabb átlag itt figyelhető meg. Ettől egy esetben tér el a mintázat, ha az adhokrácia kultúra a puha-tiszta diszciplináris kultúrával társul, akkor ez meghaladja a klán kultúra együttműködés értékét. A piac és hierarchia kultúra mentén történő változást is érdemes megvizsgálni. Ez a két kultúra szinte végig a teljes minta átlaga alatt marad a tanulószervezeti viselkedés dimenziójában, azonban a puha-alkalmazott diszciplinák esetében a piac szervezeti kultúra meghaladja a teljes minta átlagát és közel azonos szintet vesz fel az együttműködés területén mint a klán és az adhokrácia kultúrába sorolható csoportok.

A III/4-es hipotézis kapcsán megfogalmazható, hogy bár az eredmények azt mutatják, hogy a szervezeti kultúrának jelentősebb hatása van a tanulószervezeti viselkedés észlelésére, mint a diszciplináris kultúrának, azonban a finom elemzések kapcsán látható, hogy nem szabad figyelmen kívül hagyni a diszciplináris törzsek sajátosságait sem, hiszen néhány dimenzió esetében eltérő eredményeket kaphatunk.

A különböző elemzések és összehasonlítások után azt a kérdést járom körbe, hogy a tanulószervezeti viselkedés milyen összefüggést mutat a felsőoktatási intézmények különböző területeken értelmezett eredményességi vagy kimeneti mutatóival.

4.4 A tanulószervezeti viselkedés eredményességi dimenziója

Örtenblad (2015) három lehetséges perspektívát határozott meg a tanulószervezeti kutatások összegzése alapján, amelyben a tanulószervezeti viselkedés lehetséges kimenetei megítélhetők. Az első a szervezeti eredményességet veszi figyelembe, egyfajta vezetői perspektívát jelöl meg. A második a munkavállalók szemszögéből tekint a tanulószervezeti működésre, ez a munkavállalói jóllét perspektívája. A harmadik pedig a társadalmi hatást, a társadalmi felelősségvállalást veszi figyelembe. Külön dimenzióként kezelem a felsőoktatási intézmények innovációs aktivitását és gyakorlatát, amely egyrészt lehet a szervezeti eredményesség egyik leíró változója, de alapvetően meghatározó a munkasajátosságok szempontjából, valamint társadalmi hatása is lehet. A továbbiakban ezen csoportok mentén mutatom be a magyar felsőoktatási intézmények lehetséges eredményességi dimenzióit a tanulószervezeti viselkedésük függvényében.

4.4.1 A szervezeti eredményesség nézőpontja

A felsőoktatási intézmények szervezeti eredményességét több dimenzióban is meg lehet ragadni. Értelmezhetjük azt a tanulás-tanítás missziójára, a kutatás-fejlesztési és innovációs tevékenységre, illetve a harmadik missziós tevékenységre is.

A tanulás-tanítás, illetve a kutatás minőségére vonatkozóan kevés elérhető adat áll rendelkezésre a felsőoktatási intézmények viszonylatában. Olyan direkt mérőeszközök, mint például a köznevelési rendszerben az Országos Kompetenciamérés, jelenleg nem léteznek a magyar felsőoktatás gyakorlatában³³, így gyakorlatilag csak indirekt, egyetemi, kari vagy képzési program szintű statisztikai adatokra támaszkodhat az elemzés. A kutatás keretében a felvi.hu, illetve a HVG által készített felsőoktatási rangsor adataiból indulok ki, a következő változókat kiemelve és hozzárendelve az adatbázishoz a karok szintjén:

³³ Bár vannak nemzetközi kezdeményezések olyan rendszerek bevezetésére, amelyek a felsőoktatásban tanulók tanulási eredményeinek felmérésére vállalkoznak. Ilyen az OECD AHELO (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education) projektje is (lásd: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>).

- A felvi.hu 2018-as általános felvételi eljárásának főbb mutatói:
 - o elsőhelyes jelentkezők száma
 - o túljelentkezés (elsőhelyes jelentkezőkhöz képest)
- A HVG felsőoktatási rangsor alapján:
 - o a kar rangsorban elfoglalt helye alapján kapott rangpontoszám (1. helyen lévő kar kapja a legtöbb pontot, a legutolsó helyen lévő kar a legkevesebb pontot)
 - o reputációs előny kihasználása³⁴

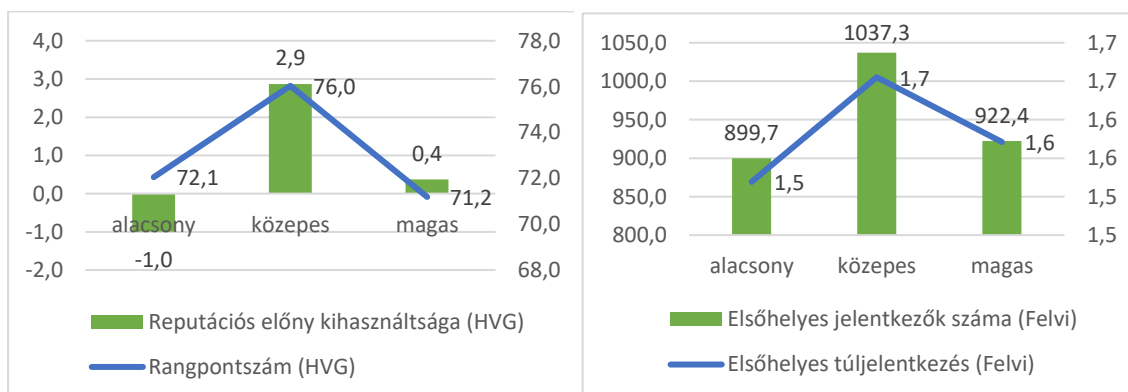
Természetesen a fenti változókon kívül további adatok is rendelkezésre állnak (pl. összes jelentkező száma), de az elemzésben ezeket nem használtam fel. Ennek fő oka, hogy az elemzés célja mentén (felsőoktatási intézmény eredményessége) realisabb képet ad az elsőhelyes jelentkező hallgatók száma, hiszen ez egy erősebb „fogyasztói döntésnek” tekinthető. Továbbá azt is érdemes megnézni, hogy a HVG felsőoktatási rangsor milyen indikátorok mentén számítja ki az oktatói vagy hallgatói kiválóságban elfoglalt helyét egy karnak. Az oktató kiválóság esetén az egy tudományos fokozattal rendelkező oktatóra jutó hallgatók számát, a tudományos fokozattal rendelkező oktatók arányát és az MTA-címmel rendelkező oktatók arányát veszik figyelembe. Látható, hogy ezek csak feltételesen, illetve áttételesen kapcsolódhatnak a tanulás-tanítás, illetve a kutatás minőségéhez. Feltételezhető, hogyha minél kevesebb hallgató jut egy oktatóra, akkor ott több időt tudnak szánni az egyes hallgatók fejlődésére, támogatására, de ebből a mérőszámból természetesen nem derül ki, hogy a valóságban ez így történik-e. A hallgatói kiválóság talán ebből a szempontból egy megbízhatóbb mutató, hiszen ott az elsőhelyes jelentkezők számát, a felvettek pontátlagát, a nyelvvizsgával felvettek arányát és a középiskolai versenyhelyezettek számát veszik figyelembe. Ezek a mutatók jobban megragadják a hallgatói minőséget és ezek alapján élhetünk azzal a feltételezéssel, hogy „a legjobb hallgatók a legjobb egyetemeket választják”. Természetesen ez sem lehet garancia a felsőoktatási intézmény tanulás-tanítási folyamatainak minőségére, hiszen a

³⁴ Ez a változó úgy keletkezett, hogy kivontam az adott kar oktatói rangsorban elfoglalt helyét a hallgatói rangsorban elfoglalt helyből. A számítás mögött az a feltételezés áll, hogyha egy karon kiváló oktatók dolgoznak, de nem a legjobb hallgatók jelentkeznek, akkor az intézmény elpazarolja a kiváló oktatókból fakadó lehetőségeket (ebben az esetben mínusz értéket vesz fel a létrehozott változó). Fordított esetben, amikor az oktatói kiválóságban a kar nem teljesít jól, de mégis a legjobb hallgatók jelentkeznek, az azt jelzi, hogy a kar képes a reputációjára támaszkodva bevonni a legjobb hallgatókat (ebben az esetben pozitív a változó értéke).

hallgatók választását számtalan tényező befolyásolhatja (többek között maga a rangsor is) (Fábri, 2016).

A fenti korlátok figyelembevételével megvizsgáltam, hogy milyen összefüggés található a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése és a fenti változókkal leírható szervezeti eredményességi mutatók tekintetében. Mindemellett azt is figyelembe kell venni, hogy a csoportosító változóként használt tanulószervezeti viselkedés mutató egyéni szintű adat, míg a szervezeti eredményességre vonatkozó indikátorok kari szintre vonatkozó adatok.

Mivel az eredményességi változók nem normál eloszlásúak (Kolmogorov-Smirnov próba $p < 0,001$), ezért nem-parametrikus Kruskal-Wallis próbával vizsgáltam, hogy van-e különbség az eredményességi változóban a tanulószervezeti viselkedés alapján képzett csoportokban. Egyedül az elsőhelyes jelentkezők számában volt szignifikáns különbség ($H(2) = 8,479$; $p = 0,014$; $N = 967$; $d_{\text{Cohen}} = 0,165$), de ebben az esetben is csak gyenge hatásméret tapasztalható. A leíró statisztika mentén az adatokat a 31. ábra mutatja.

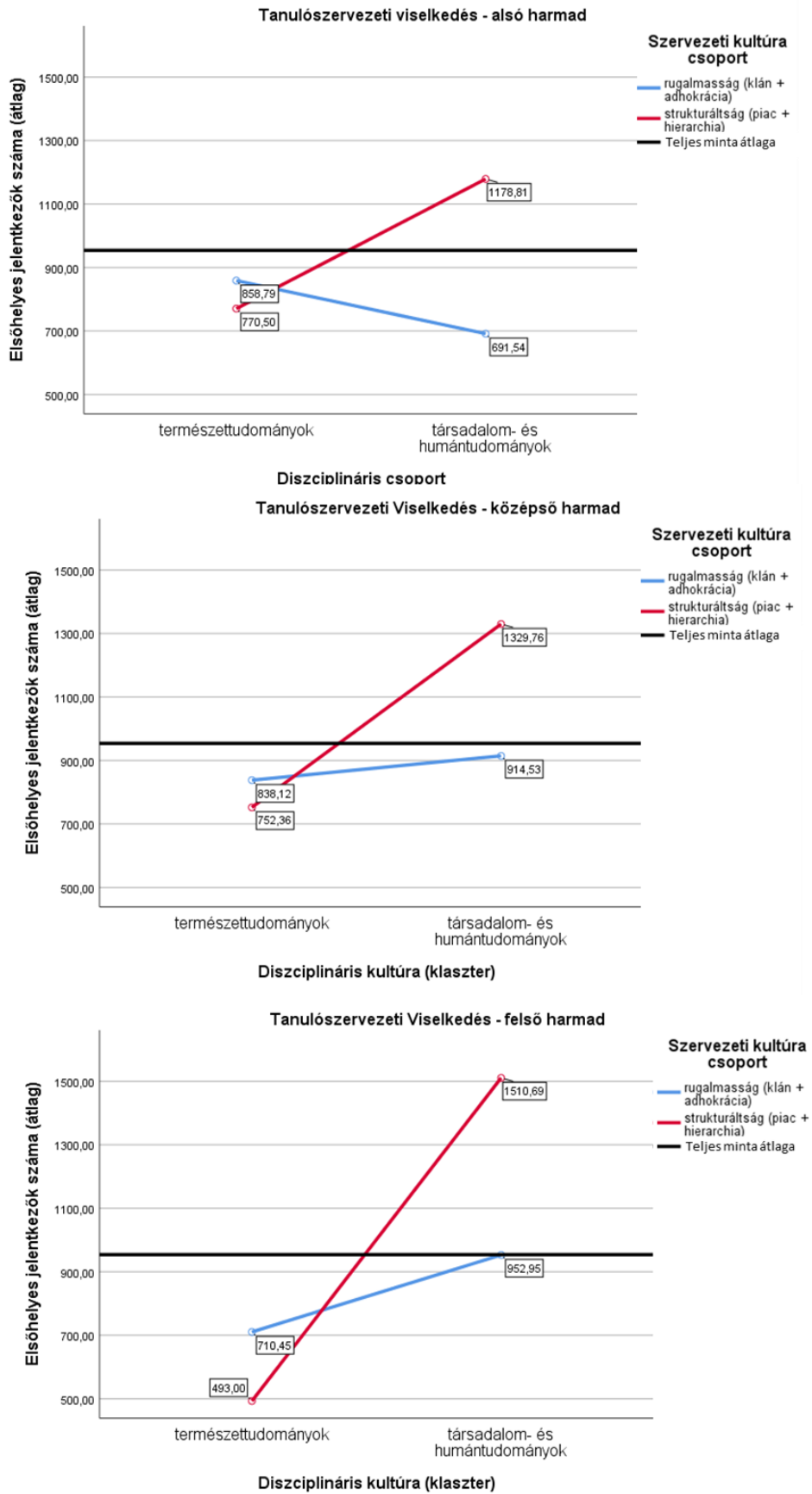


31. ábra: A tanulószervezeti viselkedés szerint három részre bontott minta eredményei a tanulás-tanítás minőségét leíró mutatók mentén

Az ábrák alapján látható, hogy a közepes tanulószervezeti viselkedést mutató intézmények esetén észlelhetők a magasabb értékek a kiválasztott eredményességi mutatók tekintetében. Bár statisztikailag nincs szignifikáns különbség a csoportok között (kivéve az elsőhelyes jelentkezők számát tekintve, de az is csak kis hatásmérettel), tendencia szinten mindenképpen érdekes eredmény, amit a diagrammok mutatnak. Az említett korlátok miatt ez a vizsgálat csak robosztus eredményeket hozhat, de ha ebből következtethetünk tágabb összefüggésekre, akkor láthatóvá válik a tanulószervezeti

viselkedés és az eredményességi mutatók pozitív összefüggése, illetve talán az a feltételezés is megerősítést nyerhet, hogy a túlzott tanulószervezeti viselkedés sem célravezető az eredményesség szempontjából (visszautalva az elméleti háttér keretében bemutatott kritikákra és negatív aspektusokra).

Érdemes további bontásban, illetve a korábban már bemutatott interakciók keretében is megvizsgálni ezt a dimenziót. Az elemzéshez így az előbbi eredmények alapján az elsős helyes jelentkezők számát választottam ki, hogy megvizsgáljam, hogy a szervezeti és diszciplináris kultúra interakciójában, illetve a tanulószervezeti viselkedés függvényében hogyan alakul ennek a mutatónak az értéke, amelyet 32. ábra mutat.



32. ábra: Az elsőhelyes jelentkezők számának alakulása a diszciplináris és szervezeti kultúra, valamint a tanulószerkezeti viselkedés kontextusában

Mivel az elemzésben már több csoportosító változót is használok, ezért szükséges volt a kategóriák összevonása, hogy elegendő elemszám álljon rendelkezésre az elemzéshez. A diszciplináris kategóriák esetében az összevonást úgy végeztem el, hogy kétlépcsős klaszteranalízis segítségével (a 15 diszciplináris területet jelölő változók felhasználásával) két csoport került kialakításra: természettudományos diszciplinákat és egy társadalom- és humántudományokat tömörítő csoport. A szervezeti kultúra esetében a korábbi elemzések alapján azt tapasztaltam, hogy a rugalmasság és strukturáltság dimenziója mentén különböznek elsősorban egymástól a vizsgált változók, így egyszerűen összevontam az ehhez a dimenzióhoz tartozó szervezeti kultúra csoportokat, tehát a klán és az adhokrácia kultúra alkotja azt a szervezeti kultúra típust, amelyre a rugalmasság jellemző, a piac és a hierarchia kultúra pedig azt a csoportot, amelyre a strukturáltság jellemző. Ezeket a módosított kultúra változókat használtam a fenti elemzések során.

Az ábrákon látható, hogy a természettudományok esetén a rugalmas szervezeti kultúra csoport egy kicsivel magasabb eredményt ér el az első helyes jelentkezők számát tekintve, azonban ez az összefüggés megfordul, ha a társadalom- és humántudományok csoportját nézzük, hiszen ott jelentősen kiemelkedik a strukturáltság mentén működő szervezeti kultúra csoport. Másik érdekes tendencia, hogy míg a strukturált szervezeti kultúra csoport értéke rendre nagyobb a társadalom- és humántudományok területén, addig a rugalmas szervezeti kultúra esetén már látható a kapcsolat a tanulószervezeti viselkedés kapcsán is. Ahol alacsony a tanulószervezeti viselkedés, ott a rugalmas szervezeti kultúra alacsonyabb lesz a társadalom- és humántudományok területén, mint a természettudományok területén, a közepes tanulószervezeti viselkedést mutató intézmények esetén szinte egyenlő a két csoport, míg a magas tanulószervezeti viselkedés esetén az látható, hogy a rugalmas szervezeti kultúra jóval nagyobb értéket ér el a társadalom- és humántudományok területén, mint a természettudományos csoportban. Összességében is megfigyelhető az a tendencia, hogy mindkét szervezeti kultúra mentén, a természettudományos csoportban csökken az első helyes jelentkezők száma, minél nagyobb a tanulószervezeti viselkedés értéke (csoportja), viszont a társadalom- és humántudományok területén a tanulószervezeti viselkedés csoportja mentén növekszik ez az érték.

Az egyszempontos általános lineáris modell ($N = 497$) keretében végzett elemzés megerősíti, hogy bár a tanulószervezeti viselkedés csoportjai mentén alapvetően nem

szignifikáns a különbség az elsőhelyes jelentkezések számában, de a diszciplináris és szervezeti kultúra csoportok mentén igen, illetve ezek interakciójában is (bár a modell magyarázó ereje az R^2 mutató alapján minimális). A parciális éta négyzet hatásméret mutató alapján ezek azonban kis mértékű különbségek, de tendencia szinten mégis, a diszciplináris csoportnak nagyobb befolyása mutatható ki. A pontos összefüggéseket a 34. táblázat mutatja.

34. táblázat: A diszciplináris és szervezeti kultúra, illetve a tanulószervezeti viselkedés csoportjának és interakcióinak összefüggése az elsőhelyes jelentkezők számának alakulásával

Függő változó (modellhez tartozó R^2)	Forrás	Teszt statisztika
Első helyes jelentkezők száma ($R^2 = 0,073$)	Diszciplináris kultúra csoport	F(1) = 18,083; p < 0,001; $\eta_p^2 = 0,036$
	Szervezeti kultúra csoport	F(1) = 4,447; p = 0,035; $\eta_p^2 = 0,009$
	Tanulószervezeti Viselkedés csoport	F(2) = 0,409; p = 0,665; $\eta_p^2 = 0,002$
	Diszciplináris kultúra és szervezeti kultúra interakciója	F(1) = 13,351; p < 0,001; $\eta_p^2 = 0,027$
	Diszciplináris kultúra és tanulószervezeti viselkedés interakciója	F(2) = 2,570; p = 0,078; $\eta_p^2 = 0,010$
	Szervezeti kultúra és tanulószervezeti viselkedés interakciója	F(2) = 0,018; p = 0,982; $\eta_p^2 < 0,001$
	Diszciplináris kultúra, szervezeti kultúra és tanulószervezeti viselkedés interakciója	F(2) = 0,218; p = 0,804 $\eta_p^2 = 0,001$

Megjegyzés: η_p^2 – parciális éta négyzet hatásméret mutató.

Ki kell még térni a felsőoktatási intézmények harmadik missziós tevékenységére is, amit talán a legnehezebb megragadni mérhető indikátorok szintjén. Egy lehetséges ilyen mérőszám lehet a felsőoktatási intézmények által bejegyzett szabadalmak számának vizsgálata. Ehhez a Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatalának nyilvántartását³⁵ felhasználva 2008-2018 viszonylatában kigyűjtöttem az összes olyan érvényes oltalmi formát (szabadalom, formatervezési minta, használati minta, védjegy, oltalom stb.), ahol felsőoktatási intézmény egyedül vagy partnereken keresztül érintett volt. Természetesen abban az esetben, ha egy felsőoktatási intézményhez kapcsolódó vállalkozás egyedül adta be a kérvényt és a bejelentők között nem szerepel az egyetem, akkor a keresésem ezeket az eseteket nem találta meg. Az adatok értelemszerűen a felsőoktatási intézmény szintjén állnak rendelkezésre, ami jóval nagyobb aggregációs szint, mint a kutatás során

³⁵ Forrás: <http://epub.hpo.hu/e-kutatas/>

alkalmazott egyéni adatgyűjtés. Ennek megfelelően egy olyan változót hoztam létre, amely az egyes felsőoktatási intézmények csoportjához rendelve azt jelöli, hogy az elmúlt 10 évben az intézmény rendelkezik-e valamilyen érvényes oltalmi formával, három kategóriában: nincs bejelentett szabadalom, 1-5 bejelentett szabadalom, 5-nél több bejelentett szabadalom.

A tanulószervezeti viselkedés átlaga alapján képzett csoportok nem mutatnak szignifikáns különbséget a szabadalmak számát tekintve ($H(2) = 3,201$; $p = 0,202$; $N = 1127$). Ha bináris változóként kezelem a szabadalmak számát (nincs/van) és bináris logisztikus regresszió³⁶ keretében vizsgálom, hogy a tanulószervezeti viselkedés dimenziói hozzájárulnak-e, és ha igen, milyen mértékben ahhoz, hogy az egyik vagy a másik csoportba sorolható-e a kitöltők, akkor az tapasztalható, hogy egyik dimenzió esetében sem szignifikáns a modell, egyedül a tanulás megragadására szolgáló rendszerek jelenléte esetén figyelhető meg tendencia szerű szignifikáns összefüggés ($p = 0,064$). A rendelkezésre álló adatkészlettel nem mutatható ki kapcsolat a szabadalmak száma és a tanulószervezeti viselkedés között, azonban tendencia szinten érzékelhető, hogy a tanulás megragadására szolgáló rendszerek olyan területet képviselnek a tanulószervezeti viselkedés keretén belül, amelynek potenciálisan lehet hatása a felsőoktatási intézmények tevékenységére a szabadalmak területén. Természetesen ezt a területet sem szabad kontextustól függetlenül vizsgálni, hiszen a szabadalmi bejelentéseket a rendszerkörnyezet több területen is befolyásolja (OECD/EU, 2017).

A IV/1-es hipotézis keretében azt a feltételezést fogalmaztam meg, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a felsőoktatási intézmények szervezeti eredményességi indikátorai között pozitív összefüggés mutatható ki. Ez a hipotézis a rendelkezésre álló adatok jellege miatt is (érvényesség, aggregáltsági szint), csak közvetetten bizonyítható. Az adatok alapján bár tendencia szinten felfedezhető, hogy a tanulószervezeti viselkedés magasabb foka összefüggést mutat a tanulás-tanítás és a kutatás minőségének leírására használt indikátorokkal. Azonban a részletes elemzések során látható, hogy a tanulószervezeti viselkedés önmagában kevésbé, inkább és elsősorban a diszciplináris kultúra, másodsorban pedig a szervezeti kultúra, illetve ezek interakciójában mutatható ki a feltételezett összefüggés. További összefüggéseket nem sikerült kimutatni a

³⁶ A bináris logisztikus regresszióknak kevesebb előfeltétele van, mint a lineáris regresszióknak. Például nem szükséges hozzá a változók közötti lineáris kapcsolat és a homoszkedaszticitás sem feltétel. Viszont szükséges, hogy a függő változó bináris legyen, hogy az egyes itemek függetlenek legyenek egymástól, alacsony legyen a multikollinearitás és hasznos a nagy minta méret is.

bejelentett szabadalmak számát tekintve, mint a harmadik missziós tevékenység egyik lehetséges indikátora, de tendencia szerűen megállapítható, hogy erre a területre a tanulás megragadására szolgáló rendszerek kiépítése lehet hatással a felsőoktatási intézmény szervezeti működését tekintve.

4.4.2 A munkavállalói jóllét nézőpontja

A szervezeti eredményesség dimenziója mellett azt is fontos figyelembe venni, hogy a munkavállalók mennyire elégedettek, mennyire motiváltak egy szervezetben. Ez különösen fontos kérdés a tanulószervezet kritikai irodalmát tekintve, ahol kiemelik a munkavállalók kizsákmányolásának és a hatalommal való visszaélésnek a lehetőségét (Driver, 2002). A munkavállalói jóllét vizsgálatával valamilyen szinten megragadható ez a dimenzió.

A munkavállalók elégedettsége, jólléte kulcsfontosságú tényező a munkaerőpiacon, így a felsőoktatási intézmény (mint munkáltató) sem hagyhatja figyelmen kívül ezt az aspektust. Az elköteleződés komplex fogalom. Értelmezhetjük állapotként, így elégedettségről (*satisfaction*) beszélünk, amely olyan pozitív érzelmi állapot, ami lelkesedést, energiát is magában foglal. Egy másik értelmezés, ha elhivatottségként (*commitment*) tekintünk a fogalomra, ami egyfajta kötőerő az egyén és a szervezet között és azt fejezi ki, hogy mennyire hajlandó az egyén a szervezetet támogatni, mennyire büszke a munkahelyére. Tekinthezünk az elköteleződésre, mint bevonódás (*job involvement*) is, amely annak mértéke, hogy az egyén mennyire kapcsolódik össze pszichológiailag a munkájával. Végül tekinthezünk az elkötelezettségre, mint pszichológiai felhatalmazás (*empowerment*), amely cselekvésre ösztönöz, énhatékonyságot, kontrollt és hatásgyakorlást feltételezve. Ezen felül figyelembe kell venni a munka és szervezeti körülmények mediáló hatását is (munkakörülmények, kihívás, autonómia, transzformatív vezetés). Az elköteleződés kockázattal jár a munkavállaló számára, éppen ezért kiemelten fontos a bizalom kérdésköre (Macey & Schneider, 2008). Kutatások bizonyítják, hogy az elköteleződés különböző területeken hat a szervezetek eredményességére, például hatással van a hiányzások mértékére, a munkavállalók megtartására, a termelékenységre, az egyéni és csapatteljesítményre, a szolgáltatás színvonalára, az ügyfél elégedettségre, az ügyfél hűségre, a piaci részesedésre, fenntartható növekedésre, profitra stb. (Wiley, Kowske, & Herman, 2010). Ebből kifolyólag a felsőoktatási intézmények sem engedhetik meg maguknak, hogy figyelmen kívül hagyják ezt a dimenziót.

A munkavállalói jóllét dimenziója azért is fontos a magyar felsőoktatás viszonylatában, hiszen a korábban bemutatott helyzetelemzés például a fiatal kutatók kapcsán igen negatív képet festett az akadémiai szféra ezen területéről (Alpár et al., 2018).

A kutatás keretében a Hackman és Oldham (1975) által kialakított munkasajátosságok modellt használtam a munkavállalói elkötelezettség, elégedettség és motiváció felméréséhez, mivel a modell szorosan kapcsolódik a munkasajátosságokhoz. Az elméleti feltárás keretében a felsőoktatási professzió fontos tényezőként jelent meg, mint a felsőoktatási intézmények egyik sajátossága, ezért választottam egy olyan motiváció-elméletet és modellt, amely alapvetően ezekre a sajátosságokra épít.

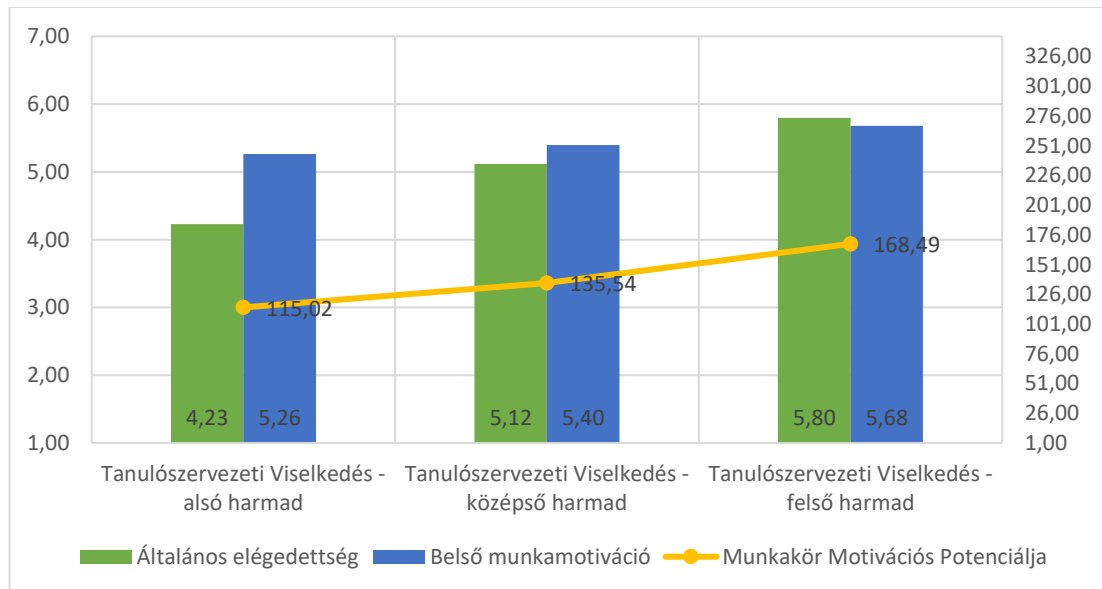
A munkasajátosságok modell keretében használt skálákat már a 4.3.3-as fejezetben bemutatam. A modell a munka alapvető sajátosságaiból indul ki (munkavégzéshez szükséges képességek változatossága [KV], a feladat azonosíthatósága [FA], a feladat jelentősége [FJ], autonómia [A] és visszajelzés [V] a munkavégzés keretében), amelyek valamilyen kritikus pszichológiai állapotot okozhatnak vagy ezek hiányára utalhatnak (a munka átélt jelentősége, felelősség-tudat, tudás a munkavégzés eredményéről), amelyek valamilyen személyes vagy munkahelyi kimenethez vezetnek (pl. magas belső motiváció, elégedettség, magas munkaminőség, kevesebb hiányzás). A modell alapján kiszámítható az egyes munkakör motivációs potenciálja (MP), amelynek képlete a következő:

$$MP = \frac{(KV + FA + FJ)}{3} \times A \times V$$

A képlet alapján jól látható az az érdekes viszony, amit a matematikai összefüggésrendszer feltételez, vagyis ha a munkavégzéshez nem kapcsolódik megfelelő mértékű autonómia, illetve maga a munkavégzés folyamata nem szolgál elegendő visszajelzéssel a munka minőségére való tekintettel, akkor a munkakör motivációs potenciálja nagyon alacsony is lehet. A fenti képlet alapján kiszámított változó a teljes mintán 1,78 és 343 között vesz fel értéket ($M = 142,69$; $SD = 69,76$; $N = 1074$). Ezen felül a munkavállalói jóllét megragadásához felhasználok a korábban már bemutatott általános elégedettség és a belső munkamotiváció skáláit is.

A felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése szerinti hármas csoportok statisztikailag szignifikáns mértékben különböznek egymástól a munkakör észlelt motivációs potenciálját ($H(2) = 76,91$; $p < 0,001$; $N = 831$; $d_{\text{Cohen}} = 0,631$), az általános elégedettséget ($H(2) = 176,961$; $p < 0,001$; $N = 874$; $d_{\text{Cohen}} = 1,003$) és a belső

munkamotivációt ($H(2) = 19,195$; $p < 0,001$; $N = 865$; $d_{\text{Cohen}} = 0,285$) tekintve. Bár a belső munkamotivációt tekintve gyengébb hatásméret tapasztalható, addig a motivációs potenciál és az általános elégedettség területén a szignifikáns különbség mellett nagy hatásméret észlelhető. A három kategória átlagainak alakulását szemlélteti a 33. ábra.



33. ábra: A munkavállalói jóllét dimenziói a tanulószerkezeti viselkedés függvényében

Az általános különbségek meghatározása után azt is érdemes megnézni, hogy az egyes tanulószerkezeti dimenziók hogyan függnek össze a munkavállalói jóllét különböző dimenzióival (35. táblázat). A kérdés megválaszolása érdekében lineáris regressziót alkalmaztam, ahol az általános elégedettség, belső munkamotiváció és a munkakör motivációs potenciálja voltak a függő változók, a tanulószerkezeti viselkedés dimenziói pedig a független változók. Az általános elégedettség variációját magyarázzák legnagyobb mértékben (27%) a tanulószerkezeti viselkedés dimenziói³⁷, elsősorban a folyamatos tanulás, az együttműködés és a csoportos tanulás és az érdeklődés és kíváncsiság. Jól látható, hogy az általános elégedettséget elsősorban a tanulószerkezeti viselkedés egyéni szintre vonatkozó dimenziói határozzák meg. A belső munkamotiváció esetében³⁸ már szerényebb magyarázóerő tapasztalható (4,2%), amelyben elsősorban

³⁷ A lineáris regresszió ($N = 854$) szignifikáns ($p < 0,001$), nem áll fenn autokorreláció (Durbin-Watson teszt: 1,983), sem multikollinearitás ($VIF = 2,399 - 2,811$), a homoszkedaszticitás nem igazolható ($BP(7) = 57,837$; $p < 0,001$).

³⁸ A lineáris regresszió ($N = 845$) szignifikáns ($p < 0,001$), nem áll fenn autokorreláció (Durbin-Watson teszt: 1,896), sem multikollinearitás ($VIF = 1,664 - 1,921$), a homoszkedaszticitás valamennyire sérül ($BP(7) = 14,963$; $p = 0,036$).

három tanulószervezeti viselkedési dimenzió játszik szerepet: a szervezet összekötése a külső környezettel, az érdeklődés és kíváncsiság, valamint a rendszerek a tanulás megragadására. Érdeemes felhívni a figyelmet arra, hogy a tanulás megragadására szolgáló rendszerek negatív előjellel szerepel a táblázatban, ami arra utal, hogy ez a dimenzió fordítottan járul hozzá a belső munkamotiváció területéhez. Végül a munkakör motivációs potenciálját tekintve³⁹, annak varianciájából a tanulószervezeti viselkedés dimenziói 13%-ot magyaráznak, elsősorban az együttműködés és csoportos tanulás, a szervezet összekötése, a rendszerek a tanulás megragadására, valamint az érdeklődés és kíváncsiság dimenzió mentén. Itt is az tapasztalható, hogy a rendszerek a tanulás megragadására dimenzió esetében a β érték negatív előjellel szerepel.

35. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak hatása a munkavállalói jóllét dimenzióira

Modell	Nem sztenderdizált		Sztenderdizált	t	p
	B	SE	β		
Függő változó: Általános elégedettség ($R^2 = 0,270$)					
(Konstans)	2,728	0,135		20,144	< 0,001
TSZ - Folyamatos tanulás	0,280	0,051	0,245	5,464	< 0,001
TSZ - Együttműködés és csoportos tanulás	0,258	0,049	0,232	5,242	< 0,001
TSZ - Érdeklődés és kíváncsiság	0,109	0,049	0,100	2,224	0,026
Függő változó: Belső munkamotiváció ($R^2 = 0,042$)					
(Konstans)	4,862	0,115		42,334	< 0,001
Tanulószervezet - Szervezet összekötése	0,131	0,035	0,171	3,753	< 0,001
Tanulószervezet - Érdeklődés és kíváncsiság	0,101	0,034	0,126	2,961	0,003
Tanulószervezet - Rendszerek a tanulás megragadására	-0,103	0,037	-0,121	-2,800	0,005
Függő változó: Munkakör Motivációs Potenciálja ($R^2 = 0,130$)					

³⁹ A lineáris regresszió (N = 813), nem áll fenn autokorreláció (Durwin-Watson teszt: 1,441), sem multikollinearitás (VIF = 1,846 – 2,896), nem sérül a homoszkedaszticitás sem (BP(7) = 8,14; p = 0,32).

(Konstans)	60,997	7,766		7,855	< 0,001
Tanulószervezet - Együttműködés és csoportos tanulás	9,774	3,108	0,172	3,145	0,002
Tanulószervezet - Szervezet összekötése	10,222	2,547	0,194	4,014	< 0,001
Tanulószervezet - Rendszerek a tanulás megragadására	-7,689	2,586	-0,130	-2,973	0,003
Tanulószervezet - Érdeklődés és kíváncsiság	7,403	2,572	0,133	2,878	0,004

A munkasajátosságok modell mellett egy másik területen is vizsgálható a munkatársak jólléte, viszonyulások a felsőoktatási intézményhez. A kutatás során a Q18-as nyílt végű kérdés keretében azt kértem a kitöltőktől, hogy jellemezzék egy szóval vagy szókapcsolattal, esetleg metaforával a szűkebb szervezeti egységet, ahol dolgoznak. A beérkezett válaszokat két független kutató kódolta aszerint, hogy pozitívnak, negatívnak vagy semlegesnek ítélik meg az adott leírást. Csak néhány esetben nem egyeztek a besorolások, ezeket az eseteket kihagytam az elemzésből. Összesen 853 esetben sikerült megfelelő értékelést hozzárendelni a metaforákhoz. Az érvényes esetek 31,1%-ában (265 eset) kapott a metafora negatív besorolást (-1), 19,2%-ban szerepelnek semleges (0) metaforák (164 eset) és az esetek többségében, majdnem a felében (49,7%) pozitívnak ítélték meg a besorolást végzők a metaforát (+1). Ez az új változó talán egy direkter megközelítést adhatja, de mindenképpen egy komplexebb képet mutat arról, hogy a kitöltő hogyan érzi magát a munkahelyén. A tanulószervezeti viselkedés három csoportja szignifikánsan különbözik egymástól a metaforák töltetét tekintve ($H(2) = 253,351$; $p < 0,001$; $N = 624$; $d_{\text{Cohen}} = 1,649$), méghozzá rendkívül nagy hatásmérettel. Ebben az esetben is megvizsgáltam lineáris regresszió⁴⁰ segítségével, hogy melyik tanulószervezeti dimenzió, milyen mértékben járul hozzá a metafora észleléséhez (36. táblázat).

36. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak hatása a szűkebb szervezeti egységet leíró metafora töltetére

Modell	Nem sztenderdizált	Sztenderdizált	t	p
--------	--------------------	----------------	---	---

⁴⁰ A lineáris regresszió ($N = 633$) szignifikáns ($p < 0,001$), nem áll fenn autokorreláció (Durbin-Watson teszt: 1,895), sem multikollinearitás ($VIF = 2,256 - 3,349$), a homoszkedaszticitás sérül ($BP(7) = 27,87$; $p < 0,001$).

	B	SE	β		
Függő változó: Metafora töltete ($R^2 = 0,432$)					
(Konstans)	-1,505	0,089		-16,941	< 0,001
TSZ – Stratégiai vezetés a tanulásért	0,130	0,031	0,237	4,229	< 0,001
TSZ – Érdeklődés és kíváncsiság	0,155	0,031	0,234	5,081	< 0,001
TSZ – Szervezet összekötése	0,086	0,033	0,136	2,581	0,010
TSZ – Együttműködés és csoportos tanulás	0,094	0,037	0,139	2,575	0,010

A szervezet pozitív vagy negatív megítélését elsősorban a vezetés dimenziója határozza meg, illetve az egyéni szintű érdeklődés és kíváncsiság. Ez hangsúlyozza a vezetés fontosságát abban, hogy egy munkavállaló hogyan érzi magát egy szervezetben és így hosszútávon azt is, hogy milyen erőfeszítéseket tesz a munkahelyén, illetve, hogy maradni akar-e a munkahelyén. A négy tanulószervezeti dimenzió a metafora töltetének varianciáját 43,2%-ban magyarázza, ami jelentősnek tekinthető, így megállapítható, hogy szoros összefüggés található a tanulószervezeti viselkedés és aközött, hogy a munkavállaló mennyire pozitívan ítéli meg a munkahelyét.

A IV/2 hipotézisre adott válasz keretében megállapítható, hogy a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése szoros összefüggést mutat a munkavállalók elégedettségével és motivációjával. Szorosabb kapcsolat áll fenn az általános elégedettség és a munkahely pozitív megítélése tekintetében, illetve közepes hatás észlelhető, a munkaköri sajátosságokból megállapítható motivációs potenciál, és mérsékeltebb hatás a belső munkamotiváció észlelése területén. Ezeknek a kimeneti mutatóknak az alakulásában elsősorban az érdeklődés és kíváncsiság tanulószervezeti dimenziójának van közös szerepe, de az általános elégedettség szempontjából meghatározó a folyamatos tanulás és az együttműködés, míg a belső munkamotiváció és a munkakör motivációs potenciálja szempontjából kiemelhető még a szervezet külső környezettel való összekötése és a tanulás megragadására szolgáló rendszereket lefedő tanulószervezeti dimenziók. A munkahely megítélése szempontjából pedig kiemelt szerepet kap a vezetés is.

4.4.3 A társadalmi felelősségvállalás nézőpontja

A felsőoktatás tanulás-tanítás, illetve kutatás-fejlesztés missziói mellett beszélhetünk az úgynevezett „harmadik misszióról” is, amely nem csak „a tudáselemek gazdasági értékesítéséről” szól. A harmadik misszió lényegében magában foglal minden, a nem akadémiai világban található partnerrel fenntartott intézményesített kapcsolatot” (K. Farkas & Vilmányi, 2009, p. 12). A harmadik misszió keretében beszélhetünk a kutatások keretében keletkezett termékek, szolgáltatások vagy kompetenciák területéről (amelyek megjelenhetnek szabadalmak, egyetemi spin-off cégek formájában), vagy külső szereplőknek biztosított tanácsadás, képzés, tudás-hasznosítás gyakorlatáról, esetleg a szakpolitika formálásáról. A harmadik misszió egyfajta regionális szerepet is jelent, hiszen ide tartoznak a társadalmi felelősségvállalást célzó gyakorlatok is, amelyek a helyi közösségek vagy a régió igényeinek támogatására irányulnak, vagyis a tudástranszfer mellett megjelenik a regionális elkötelezettség is (K. Farkas & Vilmányi, 2009; Hrubos, 2012; Inzelt, 2018).

Összességében, főleg mérhető indikátorok tekintetében, nehéz megragadni a felsőoktatási intézmények harmadik missziós tevékenységének kimenetét, eredményességét. A szakirodalom alapján (Latif, 2018) kiválasztottam olyan skálákat, amelyek valamilyen módon a területre jellemző állításokat tartalmazzak és ezeket használom a harmadik missziós tevékenység megragadására. Az egyik skála a felsőoktatási intézmények kutatás-fejlesztés területén érzékelhető felelősségvállalását foglalja magában, vagyis annak a munkatársi megítélése, hogy a felsőoktatási intézmény milyen mértékben foglalkozik a társadalmi-gazdasági valóság szempontjából releváns kérdésekkel, mennyire készíti fel a hallgatókat a munkavégzés keretében való társadalmi felelősségvállalásra. A másik dimenzió pedig a helyi közösségek iránti elköteleződést jelöli, amelyben megjelenik a hallgatók önkéntes tevékenysége, a helyi közösségek támogatása, rendezvények szervezése stb. A használt skálák legfontosabb mutatóit tartalmazza a 37. táblázat.

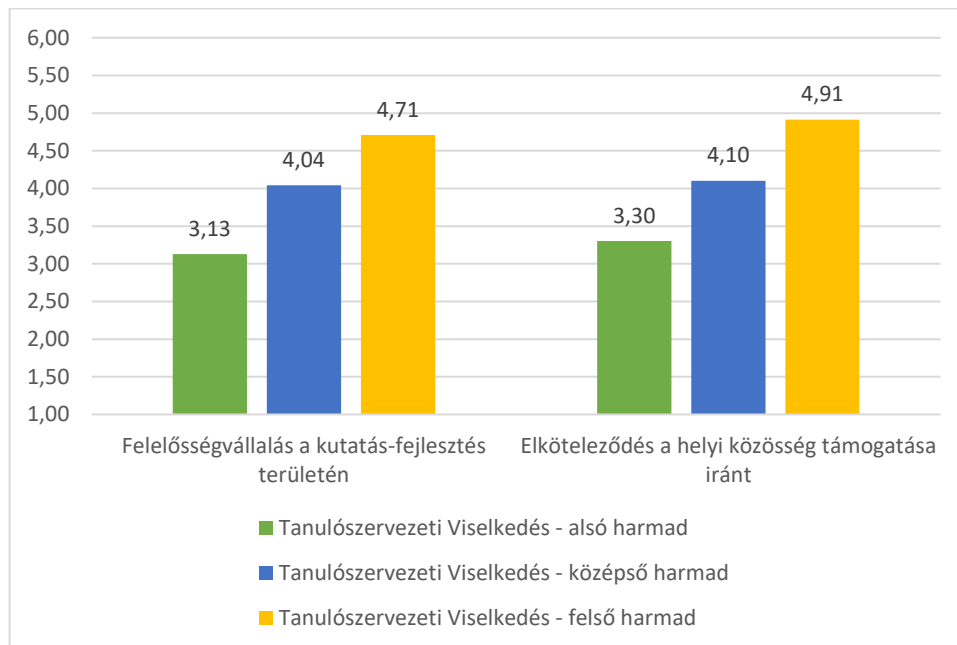
37. táblázat: A felsőoktatási intézmény harmadik missziós felelősségvállalását leíró skálák jellemzői, korrelációs és megbízhatósági mutatói

Skálák	M	SD	1	2
1	3,987	1,108	(0,872)	
2	4,157	1,165	0,761**	(0,843)

*Megjegyzés: ** Pearson korreláció $p < 0,001$. Az egyes skálákhoz tartozó Cronbach alfa értékek a táblázat átlójában szerepelnek. 1. Felelősségvállalás a kutatás-fejlesztés területén; 2. Elköteleződés a helyi közösség támogatása iránt*

Egyik skála sem teljesíti a normál-eloszlás feltételeit (Kolmogorov-Smirnov teszt $p < 0,001$), így nem-parametrikus eljárásokat alkalmazva megállapítható, hogy a két skála között statisztikailag szignifikáns, közepes mértékű eltérés tapasztalható (Wilcoxon próba alapján $Z = -6,994$; $p < 0,001$; $N = 946$; $d_{\text{Cohen}} = 0,467$), vagyis a kitöltők megítélése alapján a felsőoktatási intézmények inkább aktívabbak a helyi közösségek szolgálatában, mint a kutatás-fejlesztés területén való felelősségvállalás terjesztésében és gyakorlásában.

A fő kérdés, hogy vajon a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése mentén észlelhető-e különbség a társadalmi felelősségvállalás dimenzióiban. A tanulószervezeti viselkedés átlaga alapján három kategóriára bontott minta esetén megállapíthatjuk, hogy mindkét változó szignifikáns különbséget mutat. A kutatás-fejlesztési felelősségvállalás területén jelentős hatásmérettel azonosítható különbség a három csoport között ($H(2) = 278,282$; $p < 0,001$; $N = 846$; $d_{\text{Cohen}} = 1,396$), de hasonlóan erős a közösségi elköteleződés terén is a különbség ($H(2) = 256,518$; $p < 0,001$; $N = 815$; $d_{\text{Cohen}} = 1,351$). Az egyes csoportok átlagértékét a 34. ábra mutatja.



34. ábra: A felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségvállalása a tanulószervezeti viselkedés függvényében

Fontos kérdés továbbá, hogy a tanulószervezeti viselkedés milyen mértékben és elsősorban mely dimenziók mentén magyarázza a felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségvállalás területén kifejtett aktivitását. Lineáris regresszió alapján⁴¹ megállapítható, hogy mindkét társadalmi felelősségvállalási dimenzióban három tanulószervezeti dimenzió játssza a főszerepet: a szervezet összekötése a külső környezettel, a folyamatos tanulás, illetve az együttműködés és csoportos tanulás. Ezek az eredmények nem csak azt mutatják, hogy a tanulószervezeti viselkedés szignifikáns mértékben hozzájárul a felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségvállalási tevékenységéhez, hanem egyúttal megerősítik azt a tanulószervezeti modellt, amelyet a DLOQ mérőeszköz keretében használok, hiszen a szervezet összekötésének tanulószervezeti dimenziója expliciten utal a közösséggel való szoros együttműködésre és kapcsolatra, illetve a környezettől való tanulásra, azzal való együttműködésre. Ezek alapján megállapítható, hogy a várakozásoknak megfelelően alakultak az eredmények. A kutatás-fejlesztési felelősségvállalás varianciájából a három tanulószervezeti dimenzió 40,4%-ot magyaráz ($\beta_{\text{szervezet összekötése}} = 0,387$; $\beta_{\text{együttműködés és csoportos tanulás}} = 0,181$; $\beta_{\text{folyamatos tanulás}} = 0,133$), míg közösségi elköteleződés varianciájából pedig 37%-ot ($\beta_{\text{szervezet összekötése}} = 0,357$; $\beta_{\text{együttműködés és csoportos tanulás}} = 0,160$; $\beta_{\text{folyamatos tanulás}} = 0,159$).

Összességként a IV/3-as hipotézisre adott válasz keretében megállapítható, hogy a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése szoros összefüggést mutat a társadalmi felelősségvállalási gyakorlatukkal (kutatás-fejlesztési felelősségvállalás, elköteleződés a helyi közösség támogatása iránt). Ebben elsősorban a tanulószervezeti viselkedés azon aspektusa játssza a főszerepet, amely a szervezet külső kapcsolatrendszerének építésére irányul (a szervezet összekötése a külső környezettel).

4.4.4 Az innovációs aktivitás területe

Végül ahogyan a 4.4-es fejezet bevezetőjében utaltam rá, a felsőoktatási intézmények innovációs aktivitását és gyakorlatát mutatom be utoljára, mint különálló területet.

A felsőoktatási rendszer megkerülhetetlen szereplője és alakítója a nemzeti és ágazati innovációs rendszereknek, de az innováció fogalma értelmezhető a felsőoktatási intézmények világán belül is. Az innováció klasszikus értelmezésben „egy új vagy javított

⁴¹ A kutatás-fejlesztés területét érintő felelősségvállalás kapcsán a lineáris regresszió ($N = 827$) szignifikáns ($p < 0,001$), nincs autokorreláció (Durbin-Watson teszt: 2,067), se multikollinearitás ($VIF = 2,264 - 2,631$), a homoszkedaszticitás sérül ($BP(7) = 18,98$; $p = 0,008$). A közösségi elköteleződés területén a modell ($N = 797$) szignifikáns ($p < 0,001$), nincs autokorreláció (Durbin-Watson teszt: 1,928), se multikollinearitás ($VIF = 2,3 - 2,57$), a homoszkedaszticitás sérül ($BP(7) = 27,17$; $p < 0,001$).

termék vagy folyamat (vagy ezek kombinációja), amely jelentősen eltér az adott egység korábbi termékeitől vagy folyamataitól és amelyet elérhetővé tettek a leendő felhasználók számára (termék) vagy bevezették az adott egységben (folyamat)” (OECD/Eurostat, 2018, p. 22). Az innováció fogalmát értelmezhetjük az oktatási ágazatra szűkítve is, hiszen az oktatási intézmények (beleértve a felsőoktatási intézményeket is) termék innovációt hoznak létre, amikor bevezetnek egy új képzési programot, kurzust, tankönyvet vagy egyéb oktatási erőforrást. Illetve üzleti folyamat innovációt hajtanak végre, amikor új folyamatokat (pl. új pedagógiai módszerek az oktatásban, e-learning módszertan bevezetése stb.) vagy új módszereket vezetnek be (oktatók együttműködésének megváltoztatása) esetleg új marketing folyamatokat valósítanak meg (pl. differenciálás a kurzuskínálat árazásában stb.) (Vincent-Lancrin, Urgel, Kar, & Jacotin, 2019).

A további eredményességi mutatók tekintetében éppen ezért a felsőoktatási intézmények innovációs aktivitását vizsgáltam, amelyhez egy másik kutatás (Innova kutatás) keretében gyűjtött adatokat használtam fel⁴². Az Innova első adatfelvétele 2016 őszén zajlott, ahol 513 felsőoktatási szervezeti egység (tanszék vagy intézet) vezetője (vagy az általa felkért, a szervezeti egységet jól ismerő munkatárs) válaszolt a szervezeti egységre vonatkozóan annak újító aktivitására és gyakorlatára vonatkozó kérdésekre. A beérkezett adatokat felhasználva több összetett mutatót is létrehoztunk a kutatás keretein belül, amelyek az egyes szervezetek innovációs aktivitását, az innovációs tevékenységük során tanúsított tudatosságot, illetve az innovációk átvételében és átadásában betöltött szerepüket írják le. Ezekről részletesebben az adatfeldolgozásból született publikációk keretében lehet többet megtudni (Halász, 2018; Horváth, 2017).

Az Innova adatbázis és a doktori kutatásban kialakított adatbázis összekötésére csak a felsőoktatási intézmény aggregáltsági szintjén volt lehetőség, így az adatbázishoz az egyes felsőoktatási intézményekhez tartozó átlagértéket rendeltem hozzá az összetett innovációs mutató vonatkozásában, illetve a változó mentén két csoportra osztottam az intézményeket: átlag alatti és átlag feletti innovációs értéket mutató csoportok. Ez

⁴² A szóban forgó kutatás a Nemzeti Kutatási és Innovációs Hivatal által támogatott (OTKA azonosító: 115857) „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban” című projekt (Innova kutatás). A kutatás keretében a magyar oktatási rendszer minden szintjére kiterjedő adatfelvétel történt 2016 őszén, ahol 513 felsőoktatási szervezeti egység képviselője (intézet- vagy tanszékvezető) töltötte ki a kérdőívet. Bővebben a kutatásról annak honlapján lehet olvasni: <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova>

lehetővé teszi, hogy bináris logisztikus regresszióval vizsgáljam az összefüggést a tanulószervezeti viselkedéssel.

Először az összetett innovációs index két csoportjába tartozó kitöltőket hasonlítottam össze a kutatásban használt szervezeti jellemzők mentén Mann-Whitney próba segítségével. Az eredmények alapján az látható, hogy a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban nincs szignifikáns különbség az átlag alatti és az átlag feletti innovációs indexszel rendelkező intézmények között. Egyedül a tanulás megragadására szolgáló rendszerek kiépítése kapcsán beszélhetünk tendencia szerű különbségről ($p = 0,056$).

Az innovációs index csoportjai mentén szignifikáns különbség mutatkozik a munkavállalói hang ($U = 154527,5$; $p = 0,019$; $N_1 = 574$; $N_2 = 585$; $d_{\text{Cohen}} = 0,138$) és a vezetői válaszkészség ($U = 157973$; $p = 0,007$; $N_1 = 587$; $N_2 = 592$; $d_{\text{Cohen}} = 0,158$) esetén, de ezek hatásmérete kicsinek mondható. További szignifikáns különbségek fedezhetők fel a munkasajátosságok modell dimenziói mentén: feladat azonosíthatósága ($U = 149411,5$; $p = 0,014$; $N_1 = 568$; $N_2 = 574$; $d_{\text{Cohen}} = 0,145$), autonómia ($U = 152285,5$; $p = 0,014$; $N_1 = 572$; $N_2 = 581$; $d_{\text{Cohen}} = 0,145$), általános elégedettség ($U = 153785,5$; $p = 0,019$; $N_1 = 574$; $N_2 = 582$; $d_{\text{Cohen}} = 0,138$). Ezen három terület esetében sem mutatható ki nagy hatásméret.

Végül bináris logisztikus regresszióval vizsgáltam, hogy a tanulószervezeti viselkedés dimenziói milyen mértékben járulnak hozzá, hogy az egyes kitöltők az innovációs index alapján képzett csoportok egyikébe vagy másikába kerülnek. Az eredményeket a 38. táblázat mutatja.

38. táblázat: Bináris logisztikus regresszió az összetett innovációs mutató két csoportjára vonatkozóan a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén

Függő változó: Összetett Innovációs mutató (átlag alatti / átlag feletti)	B	S.E.	Wald- szignifikancia	Esélyhányados (Exp(B))
TSZ - Folyamatos tanulás	-0,182	0,089	$p = 0,041$	0,833
TSZ - Érdeklődés és kíváncsiság	0,090	0,078	$p = 0,252$	1,094
TSZ - Együttműködés és csoportos tanulás	0,020	0,094	$p = 0,832$	1,020
TSZ - Rendszerek a tanulás megragadására	-0,208	0,078	$p = 0,007$	0,812
TSZ - Munkatársak felhatalmazása	0,225	0,089	$p = 0,011$	1,252

TSZ - Szervezet összekötése	-0,001	0,084	p = 0,993	0,999
TSZ - Stratégiai vezetés a tanuláért	0,005	0,083	p = 0,954	1,005
Konstans	-0,019	0,224	p = 0,931	0,981
Modell χ^2 szignifikancia: p = 0,013; Pszeudo-R ² : Cox & Snell 0,017; Nagelkerke 0,023				

A bemutatott modell viszonylag gyenge magyarázó erővel bír, de ettől függetlenül kirajzolódnak értelmezhető összefüggések. Az összetett innovációs mutató csoportját elsősorban a folyamatos tanulás, a tanulás megragadására szolgáló rendszerek jelenléte és a munkatársak felhatalmazása befolyásolja. A legnagyobb esélyhányadost a munkatársak felhatalmazása mutatja, ami megerősíti azt az elképzelést, miszerint az innovációk keletkezésének és terjedésének egy fontos táptalaja az olyan környezet, amely lehetővé teszi a munkatársak számára a munkavégzésükért való felelősségvállalást. Ezt erősíti meg az is, ami a rangátlagok összehasonlítása során volt tapasztalható, vagyis, hogy a magas innovációs indexet mutató csoportnál magasabb volt a munkavégzéshez kötődő autonómia érzete is.

Az Innova kutatás tapasztalatait az adatbázis elemzésen túl is fel lehet használni, hiszen a kutatás keretében 2 kutató, intenzív, 5 napos intézménylátogatások keretében esettanulmányokat készített. Mivel én két ilyen, felsőoktatási esettanulmány elkészítésében is érintett voltam, ezért ezek tapasztalatait másodelemzésként a tanulószervezeti viselkedés perspektívájából is fel tudom dolgozni. Az egyik eset a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karának Tanár- és Tanítóképző Tanszékéről szól, amelynek keretében most részletesen bemutatok egy konkrét innovációt a tanulószervezeti viselkedés szempontjából elemezve a példát (Horváth & Győrik, 2018).

Az esettanulmány egyik fókuszja az erdőpedagógia innováció, amelynek magja egy, a tanító- és tanárképzésben bevezetett három kurzusból álló modul (környezeti nevelés, erdei iskola módszertan, iskolakert). Ezt a konkrét kurrikulum-innovációt (ha a kurrikulumot tág rendszerként értelmezzük) tekinthetjük egy olyan alrendszernek, ami tanulószervezeti viselkedési jegyeket produkál. Az újítás keretében a hallgatókat felkészítik erdei iskolai programok szervezésére és lebonyolítására, iskolakert foglalkozások megvalósítására, illetve a környezeti nevelés beépítésére a különböző tantárgyi területekre. Ebben partnerként működik közre a Ravazdi Erdészeti Erdei Iskola, amely a hallgatók számára gyakorlati terepként szolgál. Ez egy valós, gyerekeket fogadó

helyszín, így a tanító- és tanárszakos hallgatók éles helyzetben próbálhatják ki magukat. Ebben a kapcsolatban fontos elem, hogy a felsőoktatási intézmény (erdőpedagógia modul alrendszere) is tanul a gyakorlati tevékenység keretében a gyakorlati helyszíntől, illetve az onnan érkező hatások módosíthatják is a felsőoktatási intézmény gyakorlatát, mint ahogy arra az innováció történetében már volt példa (például a növekvő létszám és igények miatt). Figyelembe kell venni az innováció időbeli lefolyását is, hiszen már több évfolyam is végzett az intézményben, akik „megfertőződtek” az erdőpedagógia szellemiségével és gyakorló pedagógussá válva, maguk is működtetői a rendszernek, hiszen saját osztályaikat is elviszik a Ravazdi Erdészeti Erdei Iskolába. Illetve arra is volt példa, hogy valaki még gyerekként vett részt az erdei iskolában és később ez inspirálta arra, hogy elkezdje a tanárképzést. Ez jól rávilágít arra, hogy a felsőoktatási intézmény tevékenysége megtérül, konkrét hozadéka van a hallgatói jelentkezések tekintetében. Természetesen ennek működtetésére egy intelligens hálózatra van szükség, amelyben nagy szerepet játszik az innovációt működtetők szakmai és személyes kapcsolatrendszere. Az innováció fennmaradását az is segíti, hogy intelligens működése során képes ráakaszkodni azokra a komplex folyamatokra, amelyek a tágabb nemzeti vagy nemzetközi környezetben zajlanak (pl. fenntarthatóság diskurzusának előtérbe kerülése) és ezzel biztosítani saját fejlődését és továbbélését.

Az említett példában megjelenik a folyamatos tanulás és az érdeklődés és kíváncsiság tanulószervezeti dimenziója, hiszen az innováció, mint egy komplex alrendszer, folyamatosan vizsgálja saját működését, eredményességét (amit például TDK dolgozatok, doktori disszertáció keretében végzett hatásvizsgálatok bizonyítanak). A kezdeményezés természetesen nem működne a különböző érintettek együttműködése nélkül és ez beemeli a felsőoktatási intézmények oktatási és kutatási missziója mellett a társadalmi felelősségvállalás területét is, hiszen gyakorlatilag az innováció működtetésével az egyetem konkrét szolgáltatást biztosít a környezetének (működteti az erdei iskolai programokat). Ahhoz, hogy a rendszer képes legyen továbbfejlődni, mindenképpen információt kell gyűjtenie saját működéséről és láthatóan ezek az eredmények beépülnek a felsőoktatási intézmény működésébe, a konkrét kurzusok megvalósításába, hiszen azok az idő folyamán folyamatosan változtak, alakultak (ma már például pedagógus továbbképzésként is meghirdeti az egyetem). Az eredményes működtetéséhez természetesen szükséges egy támogató szervezeti és vezetési közeg is, amely felhatalmazza a munkatársakat arra és lehetőségeket teremt (pl. rugalmas

időbeosztás a külső helyszínen végzett tevékenység miatt), hogy az érintett kollégák megvalósíthassák ezt a komplex tevékenységrendszert. Az is érzékelhető az esetpéldán keresztül, hogy egy ilyen komplex rendszer működtetéséhez elengedhetetlen a megfelelő szintű autonómia, a kollégákba vetett és a kollégák közötti bizalom, együttműködés, amely megerősíti a kvantitatív vizsgálat eredményeit.

A bemutatott esettanulmányban ez utóbbi szervezeti és vezetési kontextus ennél jóval bonyolultabb, de itt most csak az innováció tanulószervezeti viselkedésével összefüggésben lévő tényezőket emeltem ki. Az esetpélda rávilágít a tanulószervezeti viselkedés komplex, organikus, a környezettel kölcsönhatásban zajló fejlődési folyamataira is.

A IV/4-es hipotézis kapcsán megállapítható, hogy a felsőoktatási intézmények innovációs aktivitását mérő mutatót kevésbé befolyásolja a tanulószervezeti viselkedés, inkább a munkasajátosságok mentén észlelhetők különbségek. Mind a tanulószervezeti viselkedés területén, mind a munkasajátosságok modell esetében a domináns hatást a munkatársak felhatalmazása, illetve a munkavégzéshez kapcsolódó autonómia mértéke jelentette, ami megerősíti azt a feltételezést, hogy az innovációk keletkezésének és terjedésének bizalomra, a munkatársak felelősségvállalására és munkavégzési autonómiára van szüksége ahhoz, hogy megfelelően kibontakozhasson. A bemutatott esetpélda (konkrét innováció mint tanulószervezeti viselkedést produkáló komplex alrendszer) is alátámasztja ezeket az eredményeket.

5. Diszkusszió

A záró fejezetben foglalom össze a kutatás során kapott legfontosabb eredményeket és térek ki azok részletes elemzésére, magyarázatára, illetve összekötésére az elméleti háttér során bemutatott összefüggésekkel. Először (5.1-es fejezet) összefoglalóan bemutatom a hipotézisekre adható válaszokat a kutatási eredmények alapján, majd a további fejezetekben részletesen elemzem ezeket.

5.1 A kutatás eredményeinek általános összefoglalása

A következő táblázatban megismétlem a kutatómódszertani fejezetben bemutatott hipotéziseket és egyszerű színekkel jelölöm, hogy az eredmények feldolgozása során milyen következtetésre jutottam az adott hipotézis kapcsán (39. táblázat).

39. táblázat: A kutatás hipotéziseinek értékelése

I. kutatási kérdés: Hogyan jellemezhetők a magyar felsőoktatási intézmények a tanulószervezeti viselkedés szempontjából?	
I/1. hipotézis: A Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire (DLOQ) megbízható és érvényes mérőeszköz a magyar felsőoktatási intézmények viszonylatában.	
I/2. hipotézis: Örtenblad (2015) elméleti modellje alapján a tanulószervezeti jellemzők pozitív összefüggést mutatnak a tanuló bürokrácia jellemzőivel (támogató formalizáltság és támogató centralizáltság).	
I/3. hipotézis: Örtenblad (2015) elméleti modellje alapján a tanulószervezeti jellemzők pozitív összefüggést mutatnak a meghallgató szervezet jellemzőivel (munkavállalói hang és vezetői válaszkészség).	
II. kutatási kérdés: Milyen sajátosságok mutathatók ki a szervezeti struktúrában és a szervezeti kultúrában a tanulószervezeti viselkedés kapcsán?	
II/1. hipotézis: A felsőoktatási intézmények strukturális jellemzőik mentén (fenntartó, régió, szervezeti klaszter), illetve az egyéni kitöltők csoportosító sajátosságaik mentén (nem, munkatapasztalat, szűkebb szervezeti egység definíciója) eltérő sajátosságokat mutatnak a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban.	
II/2. hipotézis: A Cameron és Quinn (2011) féle versengő értékek modell mentén eltérő a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése.	

II/3. hipotézis: A mintzbergi tipológia alapján azonosított lehetséges szervezeti modellek (szakértői bürokrácia, operatív adhokrácia, divizionális szervezet) mentén eltérő a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése.	
III. kutatási kérdés: Hogyan jellemezhető a magyar felsőoktatási intézmények sajátosságai különböző csoportok perspektívájában?	
III/1. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően észlelik a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedését.	
III/2. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően észlelik a felsőoktatási intézmények tanuló bürokráciával és meghallgató szervezettel összefüggő jellemzőit.	
III/3. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően észlelik a munkasajátosságokat és a munkavállalói elégedettséget.	
III/4. hipotézis: A különböző szervezeti és diszciplináris kultúrába tartozó kitöltők eltérően ítélik meg a felsőoktatási intézmények feltárt szervezeti sajátosságait.	
IV. kutatási kérdés: Milyen kapcsolat áll fenn a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése és különböző területekre irányuló eredményességi mutatói között?	
IV/1. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a szervezeti eredményességet leíró változók között pozitív összefüggés található.	
IV/2. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a munkavállalói jóllét területét leíró változók között pozitív összefüggés található.	
IV/3. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a társadalmi felelősségvállalás területét leíró változók között pozitív összefüggés található.	
IV/4. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a felsőoktatási intézmények innovációs magatartása között pozitív összefüggés található.	

Megjegyzés: Zöld színnel jelöltem, ahol a hipotézist meggyőzően elfogadhatónak találtam, sárga színnel, amikor kétséges, vagy további magyarázatot igényel az eldöntése, pirossal pedig azt a hipotézist jelöltem, ahol elvettem az előzetes feltételezést.

Az **első kutatási kérdés** a DLOQ hazai, felsőoktatási környezetben történő validálására irányult. Az első hipotézis a modell illeszkedési mutatóinak vizsgálata alapján értékelhető. A konfirmatív faktoranalízis eredményei alapján azt állapítottam meg, hogy a DLOQ 21 tételes verziója mutat megfelelő modell-illeszkedést a magyar felsőoktatási minta esetében. A második és harmadik hipotézis Örtenblad (2015) felsőoktatásra adaptált tanulószervezeti modelljét vizsgálta, amelynek értelmében a tanulástámogató struktúra helyett a tanuló bürokrácia és a meghallgató szervezet koncepcióját használtam. A módosított modellt a 35. ábra mutatja.

Tanulószervezeti Viselkedés Dimenziói (DLOQ):		
TaM (Tanulás a munkahelyen)	SzT (Szervezeti tanulás)	TtK (Tanulástámogató klíma)
Kiegészítő jellemzők:		
TB (Tanuló bürokrácia):	MSz (Meghallgató szervezet):	
<ul style="list-style-type: none"> • Támogató formalizáltság • Támogató centralizáltság <p style="text-align: right;"><i>(Hoy & Sweetland, 2001)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Munkavállalói hang • Vezetői válaszkészség <p style="text-align: right;"><i>(Van Dyne & LePine, 1998; Bryson, 2004)</i></p>	

35. ábra: A tanulószervezeti viselkedés felsőoktatásra adaptált modellje

Mind a tanuló bürokrácia két pozitív skálája ($R^2 = 0,459$), mind a meghallgató szervezet két változója ($R^2 = 0,501$) jelentős mértékben magyarázza a tanulószervezeti viselkedés átlagának varianciáját, így megállapítható, hogy ez a két kiegészítő komponens jól illeszkedik a tanulószervezet koncepciójához a felsőoktatási minta esetében.

A **második kutatási kérdés** keretében a tanulószervezeti viselkedésben észlelhető különbségek feltárását vizsgáltam a szervezet strukturális és kulturális jellemzői mentén. Az első hipotézis arra irányult, hogy vajon szervezeti jellemzők mentén (fenntartó, régió, klaszter) észlelhetőek-e különbségek a tanulószervezeti viselkedésben vagy inkább ezen változók mentén egy homogénebb intézményi körről van szó. A hipotézis másik része az egyéni szintű változókra irányult (nem, munkatapasztalat, szervezeti egység definíciója). A különböző csoportok tanulószervezeti viselkedésének átlagát összehasonlítva bár tapasztalható volt bizonyos esetekben szignifikáns különbség, a hatásméret mutató alapján ezek mégis kis méretű vagy elhanyagolható különbségek. Ebből kifolyólag azt a következtetést vontam le, hogy a felsőoktatási intézmények kevésbé ezen strukturális, hard tényezők alapján különböznek, hanem feltételezhetően további, minőségi-tartalmi szempontok mentén, amelyet a harmadik kutatási kérdés keretében vizsgáltam.

A második kutatási kérdés következő hipotézise a szervezeti kultúra mentén történő különbségek feltárására irányult, egyrészt tartalmi szempontból (klán, adhokrácia, piac és hierarchia kultúra), másrészt pedig a szervezeti kultúra észlelésének intenzitása kapcsán (gyenge, laza, erős). Mindkét dimenzióban szignifikáns különbségeket azonosítottam a tanulószervezeti viselkedés dimenziójában, ráadásul a hatásméret mutató általában közepes vagy magas szintű volt. Ezek alapján megállapítható, hogy a

tanulószervezeti viselkedés jelentősen eltér a különböző szervezeti kultúrák megvalósulásában a felsőoktatási intézményekben.

A második kérdés utolsó hipotézise a Mintzberg-féle szervezeti modellekre irányult. A statisztikai vizsgálatok nem mutattak szignifikáns különbségeket a vizsgált csoportok között (szakértői bürokrácia, operatív adhokrácia, divizionális szervezet). Elméleti háttér alapján sem különböznek élesen egymástól ezek a modellek, így amikor leíró szinten elemeztem az egyes szervezeti tipológiák jellemzőit (tanulószervezeti viselkedés, munkavállalói hang és vezetői válaszkészség, támogató/gátló formalizáltság/centralizáltság és szervezeti kultúra), akkor pont azok az elméleti háttérben is megjelenő, árnyalatnyi különbségek jelentek meg az egyes csoportok esetében, amelyeket feltételezni lehetett. Például tanulószervezeti viselkedés átlagát tekintve szinte azonos értéket mutatnak a csoportok, de míg a szakértői bürokráciára és a divizionális formára a hierarchia szervezeti kultúra jellemző dominánsan, addig az operatív adhokráciára a klán kultúra. Mindezeket figyelembe véve nem lehet egyértelműen elutasítani vagy elfogadni az adott hipotézist.

A **harmadik kutatási kérdés** a tanulószervezeti kutatások számára javasolt módon különböző tartalmi-minőségi perspektívákból értelmezi a mintát. Vizsgáltam az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak, a vezetők és beosztottak, a nemzetközi tapasztalattal nem rendelkező és az ilyen programokban részt vett, valamint a különböző diszciplináris kultúrába tartozó munkatársak sajátos nézőpontjait. A vizsgálatokat nem csak a tanulószervezeti viselkedésre, hanem annak kiegészítő dimenzióira, a munkavégzés sajátosságainak érzékelésére, illetve a szervezeti kultúra és a diszciplináris kultúra interakciójára is kiterjesztettem. Összességében megállapítható, hogy minden területen érzékelhető volt valamilyen csoport sajátos nézőpontja, több esetben találtam szignifikáns és közepes vagy nagy hatásmérettel rendelkező különbségeket. A továbbiakban ezeket a vizsgált csoportok mentén foglalom össze és emelem ki.

Az oktató-kutató és az adminisztratív munkatársak viszonylatában jelentősebb különbségeket elsősorban a munkasajátosságok megítélése mentén tapasztaltam. A munkavégzéshez szükséges képességek változatosságának megítélése, illetve a munka során érzett autonómia mentén különböznek elsősorban a vizsgált csoportok. Mind a két dimenzióban az oktató-kutató munkatársak értékelése volt magasabb.

A vezető és beosztott munkatársak viszonylatában volt érzékelhető a legtöbb szignifikáns különbség, illetve a legnagyobb hatásméret mutatók is. A vezető és nem vezető munkatársak a tanulószervezeti viselkedés néhány dimenzióját ítélték meg eltérően: együttműködés és csoportos tanulás, a munkatársak felhatalmazása, illetve a tanulószervezeti viselkedés átlaga. A felsorolt dimenziókban a vezető beosztásban lévő munkatársak rendre magasabbra értékelték saját szervezeti egységük tanulószervezeti viselkedését. További jelentős különbség azonosítható a munkavállalói hang megítélésében: a vezetők úgy érezték, hogy a szervezeti egység jobban figyelembe veszi a kollégák javaslatait és meglátásait, illetve cselekszik is ezek nyomán. A munkasajátosságok mentén a különbségek elsősorban a képességek változatosságának, valamint a végzett feladat jelentőségének megítélésében jelentkeztek. Ezekben a dimenziókban is a vezetők értékelték magasabbra az egyes állításokat.

A nemzetközi tapasztalat mentén is azonosítottam jelentős különbségeket. Azok a kollégák, akik rendelkeztek valamilyen nemzetközi mobilitási vagy együttműködési tapasztalattal rendre magasabbra értékelték a munkavállalói hang, a munkavégzéshez szükséges képességek változatosságának és a munka által biztosított autonómia lehetőségeit. Tehát azok a kollégák, akik rendelkeznek nemzetközi tapasztalattal, úgy érzékelik, hogy a szervezeti egység jobban figyelembe veszi a javaslataikat, változatosabb képességeket kell alkalmazniuk a munkájuk során és több autonómiával is rendelkeznek a munkavégzésben.

Végül a diszciplináris kultúra mentén tártam fel különbségeket. Egyrészt a 15 diszciplináris terület, valamint a Becher-féle diszciplináris törzsek kategóriájában. Alapvető különbségek mutatkoztak az egyes diszciplinába tartozó kitöltők között a tanulószervezeti viselkedés folyamatos tanulás dimenziójának megítélésében, de máshogy látják a kényszerítő formalizáltság és a támogató centralizáltság jelenlétét is a szervezetben. Továbbá az egyes csoportok az észlelt autonómiájukra, illetve a munkavégzés során kapott visszajelzésekre vonatkozóan is eltérő válaszokat adtak. Ezeket részletesen az egyes diszciplinák alapján lehet vizsgálni. Az észlelt különbségek elsősorban a 15 diszciplináris csoport mentén jelentek meg, mintsem a Becher-féle kategorizálás alapján.

A **negyedik kutatási kérdés** a tanulószervezeti viselkedés és az eredményesség különböző dimenziói közti összefüggésre fókuszált. Az eredményességet Örtenblad (2015) megközelítése alapján három nézőpont szerint értelmezem. A vezetői nézőpont a

szervezeti eredményességre fókuszál, ezt a felsőoktatás három missziójához kapcsolódóan értelmezem. A munkavállaló nézőpontja a jóllét területére irányul, míg a társadalmi fókusz a társadalmi felelősségvállalást helyezi előtérbe. Egy negyedik területet, a felsőoktatási intézmények újító gyakorlatát és innovatív működését is vizsgáltam. Ez a négy terület alkotja a hipotéziseket.

A szervezeti eredményesség és az innovációs tevékenység területén nem fogalmazható meg egyértelmű döntés a hipotézisek tekintetében. Mindkét esetben olyan változókat tudtam bevonni az egyes terület indikátoraiként, amelyek vagy a teljes felsőoktatási intézmény vagy a karok szintjén aggregált módon értelmezhető. Így az egyéni adatokat szervezeti szintű adatokkal kellett összevetnem, ami értelemszerűen kvázi csoportosító változóként értelmezhető, ami csak gyengébb összefüggésvizsgálatokat tesz lehetővé. Néhány esetben az indikátorként használt változók érvényessége is megkérdőjelezhető (pl. rangsorban elfoglalt hely). Ennek ellenére tendencia szerűen kimutatható összefüggések tárultak fel az elemzések nyomán. A tanulószervezeti viselkedés dimenziója néhány esetben összefüggést mutat például az intézmény HVG-rangsorban elfoglalt helyével (elsősorban a munkatársak felhatalmazása és a szervezet összekötése), vagy az elsősorban jelentkezők számával (együttműködés és csoportos tanulás dimenziója). Ez utóbbi indikátort jelentősen befolyásolja például a diszciplináris kultúra, illetve a diszciplináris és szervezeti kultúra interakciója (a szervezeti kultúra önmagában kevésbé). A harmadik missziós tevékenység során a szabadalmak számát tekintve csupán tendenciaszerű összefüggést sikerült kimutatni a tanulószervezeti viselkedés azon dimenziójával, amely a szervezet külső partnerekkel való együttműködését, a külső környezettel való összekötést írja le.

Egyértelműbb kapcsolatokat sikerült találni a munkavállalói jóllét és a társadalmi hatás perspektívájában, hiszen ezeket a változókat ugyanúgy az egyéni szintű adatgyűjtés során mértem. A munkavállalói jóllét perspektívájában a legnagyobb magyarázóerővel a saját szervezeti egység megítélésére (metaforák tartalomelemzése alapján kialakított kategóriák: negatív, semleges, pozitív) illesztett regressziós modell bírt. Azt, hogy a munkatársak mennyire érzékelik pozitív helynek a saját munkahelyüket, leginkább az érdeklődés és kíváncsiság, az együttműködés és csoportos tanulás, a szervezet összekötése valamint a stratégiai vezetés dimenziói határozzák meg. Egyrészt itt megjelennek azok az egyéni szintű tényezők, amelyek egy együttműködésre, bizalomra épülő klímát mutatnak, illetve azok a szervezeti szintű tényezők, amely a vezetés szerepét

hangsúlyozzák a munkavállalói jóllét szempontjából. Elfogadható magyarázó erővel bírtak azok a modellek is, amelyek az általános elégedettséget (folyamatos tanulás, együttműködés és csoportos tanulás, vezetés dimenziói határozzák meg), illetve a munkakör motivációs potenciálját vizsgálták (érdeklődés és kíváncsiság, együttműködés, rendszerek a tanulás megragadására és a szervezet összekötése dimenziók határozzák meg elsősorban). A belső munkamotiváció kapcsán a modell magyarázó ereje alacsonynak bizonyult.

A társadalmi hatás szempontjából vizsgáltam annak a megítélését, hogy a munkatársak szerint a felsőoktatási intézmény a társadalom számára releváns kutatás-fejlesztési projekteket folytat, illetve annak a megítélését, hogy a felsőoktatási intézmény mennyire elkötelezett a helyi közösség támogatása iránt. Mindkét változó megítélését elsősorban a folyamatos tanulás, az együttműködés és csoportos tanulás, valamint a szervezet összekötésének dimenziói határozzák meg.

Az eredmények összefoglalása és ismertetése után azok részletes elemzésére, illetve az elméleti háttérrel való összekötésére térek ki.

5.2 A tanulószervezeti viselkedés értelmezése a felsőoktatásban

Az eredmények bemutatása során több leíró statisztikát, illetve összefüggésvizsgálatot mutattam be a magyar felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedésének jellemzése kapcsán.

Összességében megállapítható, hogy a magyar felsőoktatási intézmények a tanulószervezeti viselkedés dimenzióit tekintve kevésbé teljesítenek jól, az átlagértékek alacsonyak (pl. a köznevelési intézményekkel összehasonlítva), illetve a vizsgált 121 kar több mint fele (56%) nem teljesít egy tanulószervezeti dimenzió esetében sem 4-es átlag felett (a 6 fokozatú skálán). A legkevésbé fejlett területnek a tanulás megragadására szolgáló rendszerek kiépítése tűnik, viszont ezzel szemben a magyar felsőoktatási intézmények előremutató eredményeket értek el az intézmény külső környezettel való összekötésében.

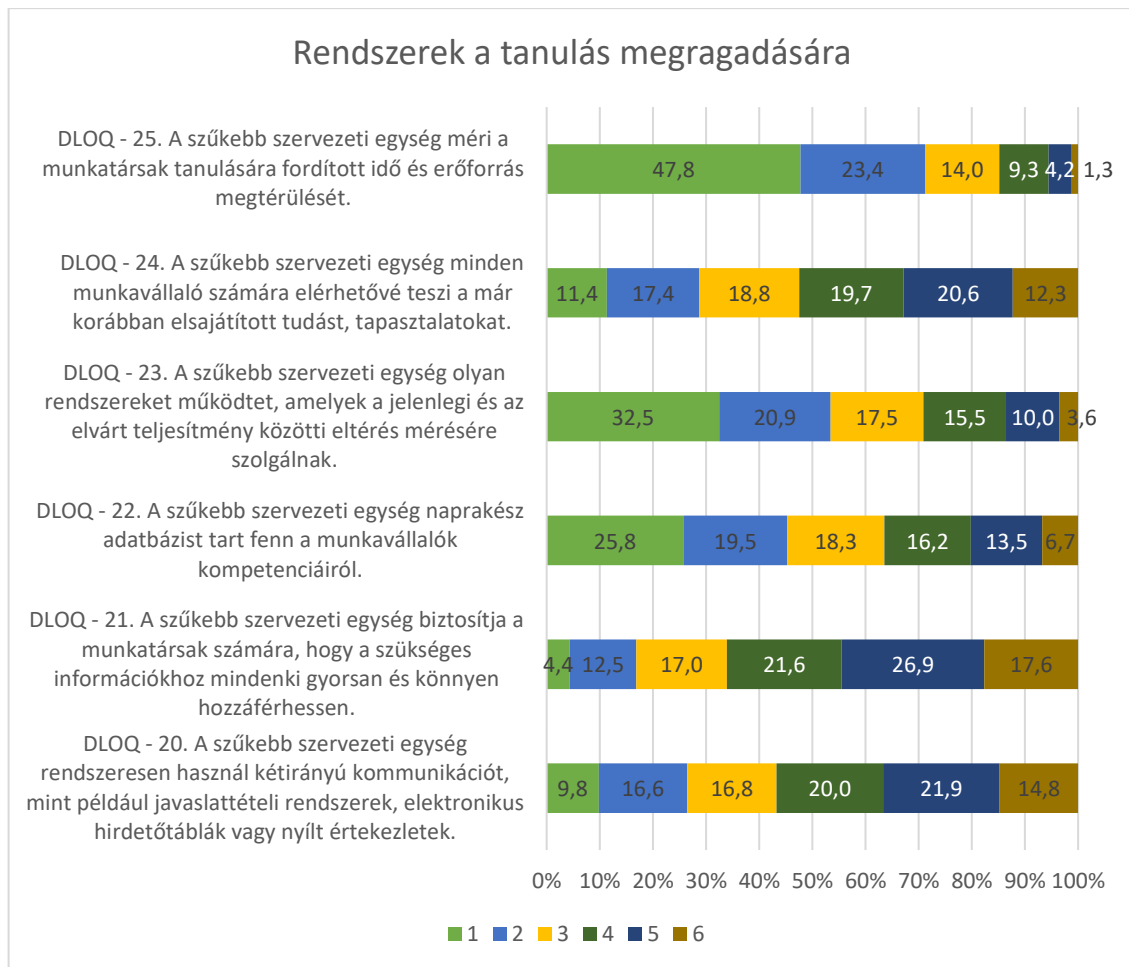
5.2.1 A tanulás megragadására szolgáló rendszerek szerepe

A tanulás megragadására szolgáló rendszerek olyan folyamatokat jelölnek, amelyek összefüggésbe hozhatók a tudásmenedzsmenttel, például annak tekintetében, hogy a

felsőoktatási intézmény hogyan kezeli a rendelkezésre álló humánerőforrást (pl. munkavállalók kompetenciái), ezzel milyen tudatosan bánt, illetve egyáltalán rendelkezik-e erre vonatkozó információval. Másrészt olyan folyamatok is ide tartoznak, amelyek a szervezeti tanulás azon aspektusát jelölik, amely valamilyen tudást, korábbi problémamegoldás eredményét, újonnan kifejlesztett eljárást sikeresen beépít a szervezet mindennapi működésébe, rutinjába, a szervezeti memóriába. Ha egy felsőoktatási intézmény jól teljesít ebben a dimenzióban, akkor az azt jelenti, hogy az erőforrásait jól tudja fókuszálni és nem pazarolja őket. Ellenkező esetben viszont redundáns folyamatok, szabályozatlan működési keretek gyűlnek fel a mindennapi működés során.

Az elméleti elemzés során a reziliens aktorként (Pinheiro & Young, 2017) működő felsőoktatási intézmények egyik fontos jellemzőjeként azonosítottam a redundáns erőforrások jelenlétét, a folyamatok szétválasztását és a szükséges változatosságot. Felmerül a kérdés, hogy a tanulás megragadására szolgáló rendszerek jelenléte vagy hiánya milyen mértékben elégíti ki a reziliens aktorként működő szervezetek kritériumát. Vagyis az, hogy ez a tanulószervezeti viselkedési dimenzió alacsony értéket mutat a felsőoktatási intézmények esetében inkább a rezilienciájukat növeli vagy éppen gátolja? Ehhez a dimenzióhoz tartozó tételekre (1 – egyáltalán nem ért egyet; 6 – teljes mértékben egyetért) adott válaszok százalékos megoszlását mutatja a 36. ábra⁴³.

⁴³ Az összes tanulószervezeti dimenzió hasonló módon történő bemutatását tartalmazza az 5. sz. melléklet.



36. ábra: A tanulás megragadására szolgáló rendszerekhez kapcsolódó DLOQ tételekre érkezett válaszok százalékos megoszlása

Az állítások alapján érvelhetünk amellett, hogy ami megjelenik, az inkább egyfajta tudásmegosztást biztosító rendszer, tudásmenedzsment folyamatok, illetve valamilyen szinten a teljesítmény-értékelés is azonosítható. Tehát ez a dimenzió sokkal inkább a szükséges előfeltételekről, humán-erőforrás menedzsment folyamatokról szól, mint azokról a tényezőkről, amelyet a reziliens viselkedés feltételez. A tanulás megragadására szolgáló rendszerek egyfajta tudatos szintjét jelölik azoknak a folyamatoknak, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a szervezet megfelelően gazdálkodhasson az erőforrásaival, vagyis mindez előfeltétele annak, hogy egyáltalán azonosítani tudjuk a redundáns erőforrásokat (*slack*) vagy a szükséges változatosságot a szervezetben. Ha ezek a folyamatok nem működnek, akkor a szervezet nem tudja kihasználni ezeket a sajátos jellemzőket, így a rezilienciája is esetleges.

A tanulás megragadására szolgáló rendszerek értelmezésekor érdemes felidézni egy esettanulmányt (Horváth, 2015), amely egy magyarországi felsőoktatási intézmény tudásmenedzsment gyakorlatáról szól. Korábban több felsőoktatási intézmény is kezdeményezte valamilyen tudástérkép⁴⁴ jellegű információs rendszer kialakítását. Ezeknek az információs rendszereknek változatosak voltak a céljaik, összetételük, kialakításukra általában uniós forrásból került sor. A kezdeményezés gyakran az intézmények Technológia Transzfer Irodájához kötődött, így elsősorban olyan fókuszot kaptak, amelyek a külső partnerekkel való kapcsolatfelvétel, valamint a szabadalmak elősegítését támogatta. Ez nem más, mint egy adatbázis, ami tartalmazza az adott felsőoktatási intézmény kutatóit, kompetenciáit, korábbi és jelenlegi projektjeit, eredményeit, illetve mögötte megtalálható a szervezeti struktúra feltérképezése (pl. kutatócsoportok), a rendelkezésre álló infrastruktúra és erőforrások és különböző szolgáltatások. Bár a felületek elsősorban a külső partnerek számára jöttek létre, értékes információt szolgáltatnak a belső szereplők számára is, hiszen explicitté tesznek sok olyan látens tudáselemet, amely korábban láthatatlan volt a belső szereplők számára. Tehát bár a tudástérképek készítése elsősorban a szervezet összekötését szolgálta volna a külső környezettel, addig olyan további eredményei is azonosíthatók, amelyek inkább a szervezeti tanulás szempontjából hasznosíthatók.

A tudástérképek egyik felhasználási módja a fentiekben bemutatott kapcsolatépítés, belső tudásmegosztás és tudatosítás. Ezek egyfajta pull-jellegű folyamatként ösztönzik a tudásmegosztást és ezáltal serkenthetik a belső és külső együttműködést. Felmerül azonban a gyakorlati kérdés, hogy hogyan érhető el, hogy az oktató-kutató kollégák kitöltsék a felületet saját magukra, illetve kutatásaikra vonatkozóan, illetve hogyan ösztönözhető, hogy a kollégák aktívan használják a rendszert. Itt említhető meg a tudástérképek egy másik felhasználási módja, amelynek egyértelmű teljesítményértékelési és ösztönzés-menedzsment vonatkozásai vannak. Egy magyarországi felsőoktatási intézmény a tudástérkép jellegű kezdeményezése kapcsán elindított egy kiválósági kezdeményezést, ami a tudástérképbe feltöltött adatok alapján rangsorolja a kollégákat és a legkiválóbb munkatársak pénzjutalomban részesülhetnek. Ez természetesen ösztönözheti az adatbázis feltöltését, azonban egy másik fontos következménye is azonosítható a folyamatnak. Ahhoz, hogy az értékelés megbízható, érvényes, illetve méltányos legyen, egy értékelési szempontsort kellett a felsőoktatási

⁴⁴ Lásd például a Szegedi Tudományegyetem tudástérképét: <http://tudasterkep.szte.hu/>

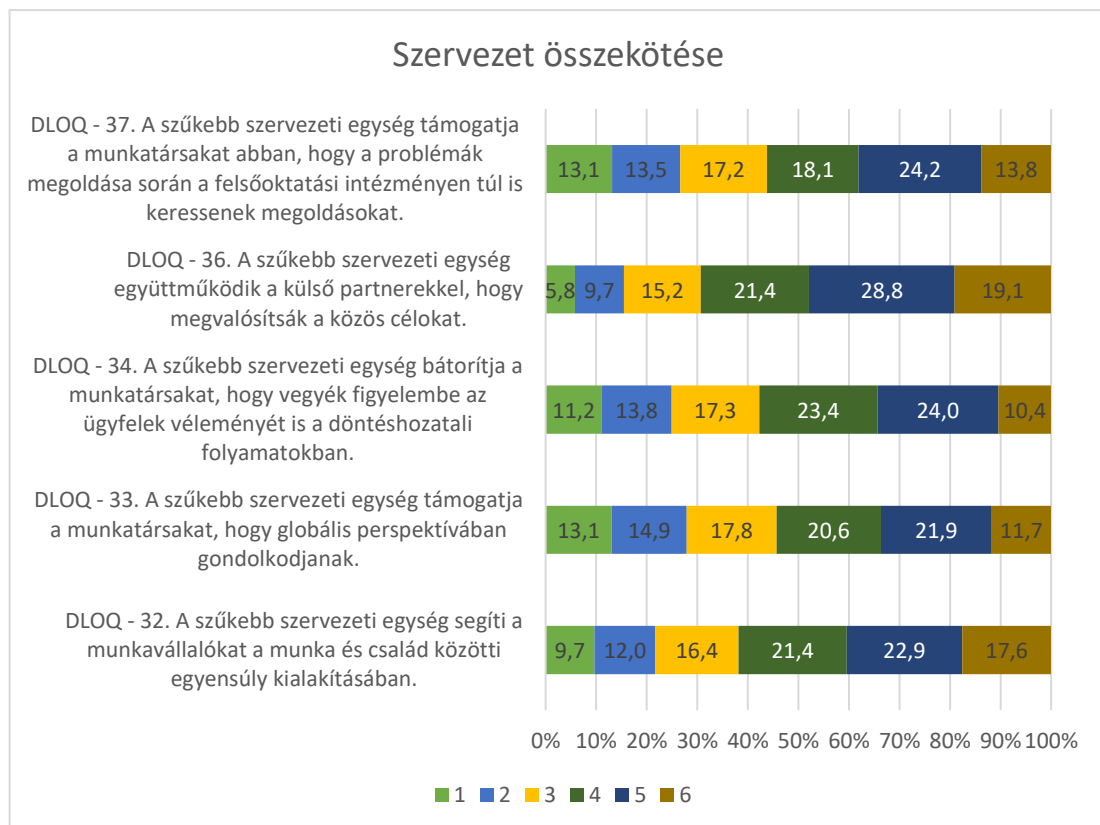
intézményeknek kidolgoznia. Ez egy kényes terület, hiszen itt különböző tudományterületek, karok és szervezeti egységek sajátosságai mentén kellett kompromisszumokat kötni. Ez a folyamat a felsőoktatási intézmény központi szintjén működő testületekben valósult meg, ahol a különböző karok képviselői dolgozhatták ki a szempontokat, tehettek javaslatot a súlyozásra, az indikátorokra, ami egyben konszenzus-építő erejű folyamat is volt. Ennek köszönhetően a felsőoktatási intézmény nem csak ösztönözte az adatbázisának feltöltését, de kialakított egy olyan, konszenzusra épülő, a tudományterületek és a szervezeti sajátosságokat figyelembe vevő szempontrendszer, ami megteremtheti egy későbbi teljesítményértékelési rendszer alapjait. Ez a példa komplex módon mutatja be azokat a tanulási folyamatokat, amelyen a felsőoktatási intézmények végigmentek, egy konkrét fejlesztéshez kapcsolódóan. Ebben az esetben a szervezeti tanulás a szervezet központi szintjén ment végbe és ennek köszönhetően könnyebben elterjedt az egyes karok esetében, hiszen a karok képviselői alkotják a központi szintű testületeket.

Más esetben nem ilyen egyértelmű a tanulás megragadására szolgáló rendszerek terjedése a felsőoktatási intézményen belül. Az Innova kutatás keretében folytatott egyik esettanulmány tapasztalata volt, hogy olyan egyszerűnek és egységesnek tartott adminisztratív folyamatok, mint például a szakdolgozat leadása, változatos formákban létezhet egy adott felsőoktatási intézményen belül. Az esettanulmány keretében feltártuk egy konkrét szervezeti egységhez kapcsolódóan ennek a folyamatnak az átalakítását. Egyértelművé vált, hogy sokkal nehezebb volt az alulról való kezdeményezés keretében elérni (és nem is volt feltétlen cél), hogy az újonnan kialakított módszer (szakdolgozatok elektronikus leadása) elterjedjen a felsőoktatási intézmény más karai vagy intézetei esetében (Horváth & Hajdú, 2018).

Mindezek alapján jól látható, hogy a tanulás megragadására szolgáló rendszerek komplex összefüggést mutathatnak más tanulószervezeti dimenziókkal (pl. szervezet összekötése), illetve más rendszerekkel és folyamatokkal, amelyek a felsőoktatási intézményekben működnek (pl. teljesítmény-értékelés és ösztönzés-menedzsment). Konklúzióként megfogalmazható, hogy a tanulás megragadására szolgáló rendszerek fontos katalizátorai lehetnek a felsőoktatási intézményekben működő szervezeti tanulási folyamatoknak.

5.2.2 A felsőoktatási intézmények külső környezettel való kapcsolódása

Az előző fejezetben bemutatott tanulószervezeti dimenzióval ellentétben, a szervezet összekötése területén a magyar felsőoktatási intézmények többsége magas átlagot ért el, így ez egy előrehaladottabb területnek tekinthető. Szoros összefüggésben áll a felsőoktatási intézmények harmadik missziós tevékenységével, illetve a vállalkozó egyetem koncepciójával és a regionális elköteleződéssel. A 37. ábra mutatja az adott dimenzióhoz tartozó tételek százalékos megoszlását a lehetséges válaszkategóriák mentén (1 – egyáltalán nem ért egyet; 6 – teljes mértékben egyetért).



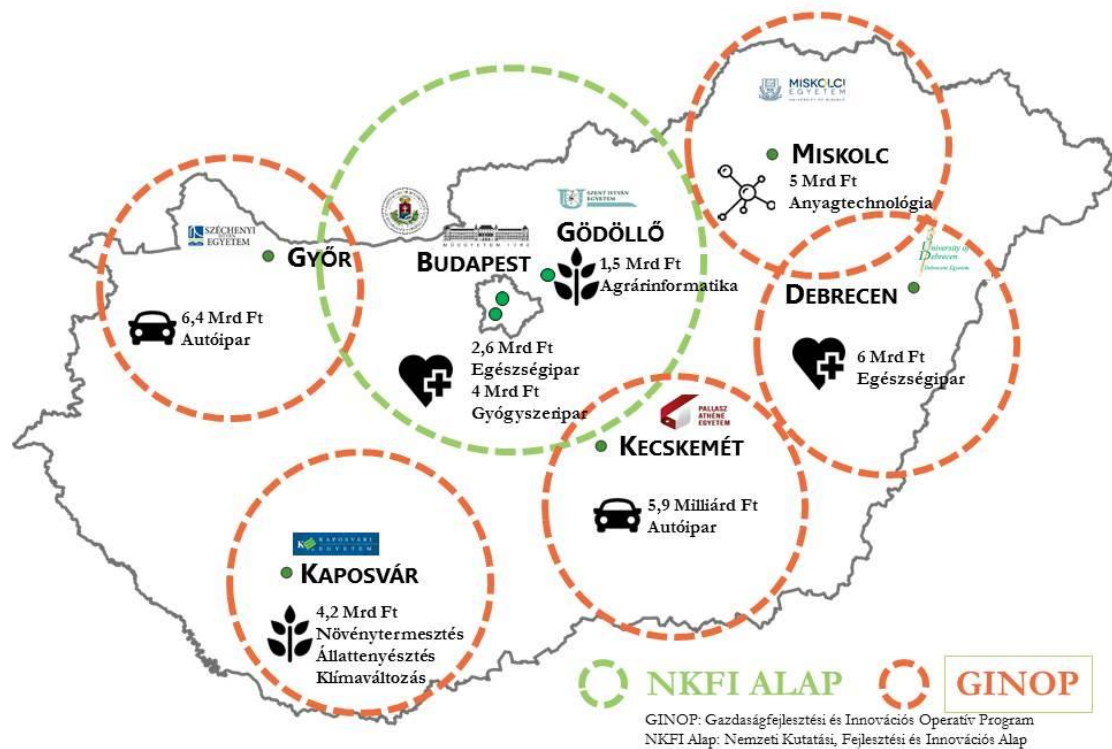
37. ábra: A szervezet összekötéséről szóló DLOQ tételekre érkezett válaszok százalékos megoszlása

Az egyes tételeket vizsgálva láthatjuk, hogy megjelenik olyan állítás, amely a felsőoktatási intézmény és a külső környezet kapcsolatára, vagy legalábbis a szervezeti határokon átnyúló megoldások keresésére irányul, de másrészt megtalálható az ügyfelek igényeinek figyelembe vétele és a munka-magánélet egyensúlyának leírása is, vagyis a szervezet összekötését tágran értelmezi ez a dimenzió.

A felsőoktatási intézmények regionális szerepvállalása a magyar szakpolitikában is egy támogatott terület. Ennek egyik konkrét példája a korábbi években a Nemzeti

Kutatási, Fejlesztési És Innovációs Hivatal (NKFIH) által kiírt „Felsőoktatási és Ipari Együttműködési Központok” (FIEK) létrehozására irányuló pályázat. Ennek keretében uniós forrásból 5 helyen 26,8 milliárd forintból, hazai forrásból pedig 3 közép-magyarországi helyszínen 8 milliárd forint támogatásból hoztak létre ilyen központokat. Ezek elhelyezkedését és tagjait a 38. ábra mutatja (Pálinkás, 2018).

KFI források Felsőoktatási és Ipari Együttműködési Központok kialakítására



38. ábra: A Magyarországon működő Felsőoktatási és Ipari Együttműködési Központok⁴⁵

A FIEK-ok egyértelműen a felsőoktatási intézmények összekötését szolgálják a környezetükkel, elsősorban a kutatási tevékenység fókuszba állításával és a vállalati kapcsolatok erősítésével. A támogatás összhangban van a Nemzeti Intelligens Szakosodási Stratégiával⁴⁶. A projekt megvalósítása egyértelmű hatást gyakorolt a felsőoktatási intézmények szervezeti struktúrájára, hiszen kezdetben általában projekt-szervezetként, de később konkrét szervezeti egységként jelentek meg a FIEK-ok a felsőoktatási intézmények szervezeti struktúrájában. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem esetében egyenesen úgy hirdeti magát a központ, mint az

⁴⁵ A kép forrása az NKFIH oldala: <https://nkfi.gov.hu/hivatalrol/hivatal-hirei/hol-tartanak-fiek>

⁴⁶ Letölthető innen: <https://nkfi.gov.hu/download.php?docID=28207>

egyetem „kilencedik kara”⁴⁷. Bár a központok létrehozásának elsődleges célja az ipari-felsőoktatási együttműködések ösztönzése, a felsőoktatási és vállalati kutatás-fejlesztés összehangolása volt, további hatások is azonosíthatók. Értelemszerűen ez a szoros együttműködés ösztönzi a célzott kutatás-fejlesztési projekteket, az alkalmazott kutatások megvalósítását, illetve a kereskedelmiesítés logikáját, vagyis annak a figyelembe vételét, hogy az adott fejlesztés milyen társadalmi-gazdasági hasznot tud nyújtani (vagyis az intézmény működését egy Mode 1 logikából Mode 2 logikába tolja (Gibbons et al., 1994)). A FIEK projekt előrehaladásáról szóló beszámoló keretében érzékelhető jelenség, hogy a projekt filozófiájának hatására elindult egyfajta szemléletmódosítás az adott felsőoktatási intézmény munkatársai körében, amelynek lényege a szabadalmi rendszer jobb megismerése, előtérbe helyezése, a piackutatás beépítése a gondolkodásba, valamint a gazdasági szempontokat is figyelembe vevő kutatások megvalósítása. Ez a szemléletformálás természetesen azzal is jár, hogy a felsőoktatási intézmény munkatársai jobban megismerik egymás tudományterületét, kutatási projektjeit, ami szintén ösztönözheti a belső együttműködés területét.

Világos, hogy a magyar felsőoktatási rendszerben, a csökkenő állami támogatások és a csökkenő hallgatói létszámból fakadó költségvetési-nyomás kapcsán az intézmények számára csábító lehetőség a vállalati együttműködésben megvalósuló alkalmazott kutatások folytatása. Azonban visszautalva Rüegg (1992) gondolataira, hogyha a felsőoktatási intézmények tevékenységrendszere a fennálló kreatív belső feszültségeket feloldva egyik vagy másik irányba tolódik el, az hosszútávon veszélyezteti az intézmény működését. Hiszen pont ez a kreatív belső feszültség az, ami a felsőoktatási intézmények komplex adaptív rendszerként való értelmezése során a káosz szélén való működést jelenti, ahol a változatosság és a kreativitás maximális szintje új lehetőségek megteremtését segíti elő. Ez azonban egyfajta intelligens működést is feltételez, hiszen a szervezetek csak akkor tudják megtartani (vagy elérni) versenyelőnyüket, ha képesek megfelelően egyensúlyozni a rugalmasság és a stabilitás dimenziói között (Anderson, 1999).

A tanulószervezeti viselkedés, a reziliens aktor, illetve a komplex adaptív rendszer szempontjából az elméleti feltárás során megállapítottam, hogy a rendszerek és folyamatok laza kapcsolódása (*loose-coupling*) tekinthető előnyösnek. Azonban a FIEK-ok működése kapcsán felmerülhet olyan terület is, ahol kifejezetten a szorosabb

⁴⁷ Lásd itt: <https://fiek.bme.hu/>

kapcsolódás lehet eredményes a szervezeti viselkedés szempontjából. A FIEK erőteljesen a felsőoktatási intézmények kutatás-fejlesztési missziójára fókuszál, ezen a területen jelent erőforrás-bevonást, kapcsolatbővítést és hálózatépítést. Azonban ha ez érintetlenül hagyja a tanulás-tanítás világát, akkor a felsőoktatás intézmény egy jelentős fejlődési lehetőségtől esik el. Hiszen az új kutatási eredményeket célszerű beépíteni az oktatási folyamatba, de az újonnan kialakított partnerségek lehetőséget teremtenek a tanulás-tanítási folyamat gazdagítására például szakmai külső előadók bevonásával vagy gyakorlati helyek és projektek biztosításával. A felsőoktatás különböző missziói között megteremtendő szoros kapcsolódás véleményem szerint fontos előfeltétele a sikeres szervezeti működésnek és egyfajta tanulószervezeti viselkedésnek tekinthető, hiszen az egyes alrendszerek egymástól való tanulását feltételezi. A szervezetek összekötése kapcsán ez a kérdéskör nemcsak belső, hanem külső összehangolás tekintetében is értelmezhető.

A fentiekben igyekeztem láthatóvá tenni, hogy a tanulószervezeti viselkedés egyik dimenziója (a szervezet összekötése) hogyan képes a felsőoktatási intézmények szervezeti struktúrájára hatni, milyen veszélyek fedezhetők fel a bemutatott működésben, illetve milyen potenciális lehetőségeket teremt a fejlődésre. A bemutatott példa jól illusztrálja, hogy nem szabad figyelmen kívül hagyni a külső tényezőket a szervezeti folyamatok megértésében, hiszen a szervezet összekötésének dimenzióját erős szakpolitikai támogatás, konkrét erőforrások bevonása jellemzi a magyar rendszerkörnyezetben. Emellett azt is érdemes megvizsgálni hosszútávon, hogy ezek az újítások mennyire egyfajta legitimáció keresési folyamatok a felsőoktatási intézmény részéről és mennyire tekinthetők valós, adaptív változásoknak. Másrészt az is felmerül, hogy a kialakított modell a különböző izomorfizmusok keretében az intézményi populáció további homogenizálásához vezethet (például a vállalati kapcsolatok felértékelődését utánozzák más felsőoktatási intézmények is, mint sikeres modellt). Ez magában hordozza a lehetőségét, hogy ne csak erőteljesen ipari és technológiai fókuszú vállalati együttműködések szülessenek (hiszen ennek regionális adottságai is vannak), hanem más területeken is fejlődjön ez a modell (pl. iskola-egyetem együttműködése a tanárképzésben).

Az 5.2-es fejezet keretében áttekintettem a magyar felsőoktatási intézmények esetében a tanulószervezeti viselkedés főbb jellemzőit, kiemelve azt a dimenziót amelyben a legelőrehaladottabb, illetve a legkevésbé fejlettnak tekinthetők ezek a

szervezetek. A következő fejezet a tanulószervezeti viselkedés és az eredményesség kapcsolatát árnyalja a korábban is alkalmazott differenciált nézőpontok szempontjából.

5.3 A tanulószervezeti viselkedés és az eredményesség kapcsolata differenciált nézőpontok szerint

Az eredmények bemutatása során kitértem a tanulószervezeti viselkedés és a különböző perspektívából (vezetői, munkavállalói, társadalmi) értelmezhető eredményességi mutatók kapcsolatára (4.4-es fejezet). A kutatás során fontos fókuszterület volt a különböző nézőpontok vizsgálata. Így az összegzés keretében szeretném bemutatni az eredményességi dimenziót a különböző, differenciált perspektívák szempontjából is. A három területen értelmezett eredményességre egy-egy konkrét indikátort választottam ki. A vezetői perspektíva (szervezeti eredményesség) szempontjából a HVG rangsor alapján képzett pontszámból alkotott két csoportot veszem figyelembe, a munkavállalói perspektíva (munkavállalói jóllét) szempontjából az általános elégedettség dimenzióját, míg a társadalmi perspektívából (társadalmi hatás) az egyetemi társadalmi felelősségvállalás mutatót (ami a kutatás-fejlesztés területén érzékelhető felelősségvállalás és a helyi közösségek iránti elköteleződés változóinak átlaga) vizsgálom bináris logisztikus regresszió (a szervezeti eredményesség esetén) és lineáris regresszió segítségével⁴⁸, méghozzá különböző csoportok esetében külön-külön illesztve a regressziós egyenest. Ezek alapján megállapítható, hogy különböző perspektívákat összesítve, mely tanulószervezeti dimenziók határozzák meg jobban az egyes eredményességi kritériumokat. Mind a három vizsgálat során az alábbi csoportokat elemzem: fenntartó, régió, szervezeti forma, vezetői beosztás, munkakör, mobilitási tapasztalat, szervezeti és diszciplináris kultúra.

Először a szervezeti eredményesség dimenzióját mutatom be a HVG rangsor alapján képzett pontszám segítségével két részre osztott mintán. Bináris logisztikus regresszió segítségével az előbbieken bemutatott csoportok bontásában külön-külön elemeztem, hogy a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mekkora esélyhányadással

⁴⁸ Mivel minden esetben több regressziós modell illesztéséről van szó, ezért nem fogom minden esetben külön jelezni a próba előfeltételeinek tesztelését. A vizsgált esetekben a modellek magyarázóereje szignifikánsnak tekinthető, multikollinearitás és autokorreláció nem áll fenn.

játszának szerepet abban, hogy az adott kitöltő az egyik vagy másik kategóriába kerül. Az eredményeket a 40. táblázat mutatja.

40. táblázat: A szervezeti eredményesség értelmezése a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén különböző csoportok bontásában

Bináris logisztikus regresszió	HVG rangsor alapján képzett pontszám (2 csoportban)	Pszedo-R ² (Nagelkerke)	1	2	3	4	5	6	7
Fenntartó	Állami (N=893)	0,028	-	-	-	-	1,296*	0,723*	-
	Egyházi (N=48)	0,341	-	0,396*	-	-	-	-	-
	Magán (N=25)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Régió	Kelet (N=296)	0,045	-	-	-	-	-	0,678*	-
	Közép (N=540)	0,042	-	-	-	-	1,385*	0,776*	-
	Nyugat (N=126)	0,1	-	-	-	0,592*	-	-	-
Szervezeti forma	Szakértői bürokrácia (N=159)	0,201	-	-	-	1,908*	0,434*	-	-
	Operatív adhokrácia (N=424)	0,06	0,703*	-	-	-	1,583*	-	-
	Divizionális forma (N=359)	0,052	-	-	-	-	1,522*	0,661*	-
Vezető	Nem (N=721)	0,029	0,770*	-	-	-	1,306*	-	-
	Igen (N=236)	0,076	-	-	-	-	-	0,559*	-
Munkakör	Oktató-kutató (N=731)	0,017	-	-	-	-	1,299*	-	-
	Adminisztratív munkatárs (N=228)	0,1	0,672*	-	-	-	-	0,543*	1,533*
Mobilitási tapasztalat	Nincs (N=397)	0,042	-	-	-	-	1,361*	0,653*	-
	Van (N=551)	0,029	0,780*	-	-	-	1,319*	-	-
Szervezeti kultúra	Klán (N=242)	0,088	-	-	-	-	1,816*	-	-
	Adhokrácia (N=39)	0,359	-	-	-	-	4,143*	-	-
	Piac (N=115)	0,097	-	-	-	-	-	-	-
	Hierarchia (N=246)	0,047	-	-	-	-	-	-	-
Diszciplináris kultúra	Kemény-tiszta (N=72)	0,15	-	-	-	-	-	-	-
	Kemény-alkalmazott (N=333)	0,037	-	-	-	-	-	-	-
	Puha-tiszta (N=139)	0,085	-	-	-	-	-	-	-
	Puha-alkalmazott (N=199)	0,051	-	-	-	1,434*	-	-	-

Megjegyzés: 1 – Folyamatos tanulás; 2 – Érdeklődés és kíváncsiság; 3 – Együttműködés és csoportos tanulás; 4 – Rendszerek a tanulás megragadására; 5 – Munkatársak felhatalmazása; 6 – Szervezet összekötése; 7 – Stratégiai vezetés a tanulásért. * $p < 0,05$. A táblázat az esélyhányadosok értékét mutatja.

A szervezeti eredményesség szempontjából (a korábban már említett érvényességi és aggregáltsági szintből fakadó okok miatt) kevés területen tekinthető a modell magyarázó értéke jelentősnek (ilyen például az egyházi fenntartású intézmények, a szakértői bürokrácia modellje szerint működő intézmények, illetve az adhokrácia szervezeti kultúrát megtestesítő intézmények esete). A tanulószervezeti viselkedés dimenziói közül a munkatársak felhatalmazása emelhető ki, mint amelyik a legtöbb esetben szignifikáns és nagyobb esélyhányadost mutat az adott csoport bontásában az eredményességi csoport meghatározásában.

A következő táblázat (41. táblázat) a munkavállalói jóllét szempontjából az általános elégedettség területét mutatja be hasonló módon.

41. táblázat: A munkavállalói jóllét értelmezése a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén különböző csoportok bontásában

Lineáris regresszió	Általános elégedettség	R ²	1	2	3	4	5	6	7
Fenntartó	Állami (N=761)	0,281	0,250**	-	0,231**	-	-	-	0,105*
	Egyházi (N=68)	0,287	-	-	-	-	-	0,545**	-
	Magán (N=25)	0,17	-	-	0,453*	-	-	-	-
Régió	Kelet (N=256)	0,378	0,287**	-	0,372**	-	-	-	-
	Közép (N=468)	0,262	0,209**	-	0,243**	-	-	0,135*	-
	Nyugat (N=130)	0,18	-	-	-	-	0,432**	-	-
Szervezeti forma	Szakértői bürokrácia (N=142)	0,252	0,225*	-	0,330*	-	-	-	-
	Operatív adhokrácia (N=360)	0,219	0,239**	-	-	-	0,274**	-	-
	Divizionális forma (N=316)	0,392	0,222*	0,253**	0,227*	-	-	-	-
Vezető	Nem (N=620)	0,285	0,172*	0,110*	0,142*	-	-	-	0,183*
	Igen (N=226)	0,22	0,262*	-	0,257*	-	-	-	-
Munkakör	Oktató-kutató (N=582)	0,281	0,243**	-	0,183*	-	-	-	0,158*

	Adminisztratív munkatárs (N=267)	0,286	0,274**	-	0,317**	-	-	-	-
Mobilitási tapasztalat	Nincs (N=373)	0,279	0,251*	0,176*	-	-	-	-	0,172*
	Van (N=468)	0,283	0,244**	-	0,332**	-	-	-	-
Szervezeti kultúra	Klán (N=246)	0,198	0,293*	-	0,223*	-	-	-	-
	Adhokrácia (N=40)	0,33	-	-	0,589**	-	-	-	-
	Piac (N=105)	0,26	-	-	-	-	-	-	0,517**
	Hierarchia (N=258)	0,169	0,231*	-	-	-	0,239*	-	-
Diszciplináris kultúra	Kemény-tiszta (N=35)	0,231	-	-	-	0,504*	-	-	-
	Kemény-alkalmazott (N=252)	0,332	-	-	0,200*	-	0,224*	-	0,207*
	Puha-tiszta (N=116)	0,306	0,559**	-	-	-	-	-	-
	Puha-alkalmazott (N=190)	0,216	0,469**	-	-	-	-	-	-

Megjegyzés: 1 – Folyamatos tanulás; 2 – Érdeklődés és kíváncsiság; 3 – Együttműködés és csoportos tanulás; 4 – Rendszerek a tanulás megragadására; 5 – Munkatársak felhatalmazása; 6 – Szervezet összekötése; 7 – Stratégiai vezetés a tanulásért. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. A táblázat a sztenderdizált β értékeket mutatja.

Az általános elégedettség esetén minden csoport bontásában értelmezhető méretű a modell magyarázó ereje. A sztenderdizált béta értékek alapján megállapítható, hogy az általános elégedettség varianciáját a legtöbb csoport szempontjából elsősorban a folyamatos tanulás, illetve az együttműködés és csoportos tanulás tanulószervezeti dimenziók magyarázzák.

Végül az egyetemek társadalmi felelősségvállalásának gyakorlatát elemzem, mint eredményességi mutató az előbbieken is alkalmazott módszer alapján, szintén lineáris regressziós modellek segítségével. Ezt szemlélteti a következő táblázat (42. táblázat).

42. táblázat: Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás értelmezése a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén különböző csoportok bontásában

Lineáris regresszió	Egyetemi társadalmi felelősségvállalás	R ²	1	2	3	4	5	6	7
Fenntartó	Állami (N=687)	0,44	0,175**	-	0,166**	-	-	0,391**	-

	Egyházi (N=65)	0,442	-	0,249*	-	-	-	0,526**	-
	Magán (N=23)	0,871	-	-	-	0,521**	-	0,490**	-
Régió	Kelet (N=233)	0,515	0,244**	-	-	-	-	0,526**	-
	Közép (N=424)	0,4	-	0,123*	0,194*	-	-	0,404**	-
	Nyugat (N=118)	0,495	0,347**	-	-	-	-	0,418**	-
Szervezeti forma	Szakértői bürokrácia (N=129)	0,35	0,307*	-	0,234*	-	-	0,362*	-
	Operatív adhokrácia (N=330)	0,475	0,139*	-	0,167*	0,142*	-	0,353**	-
	Divizionális forma (N=284)	0,453	-	-	0,215*	-	-	0,497**	-
Vezető	Nem (N=560)	0,462	0,101*	-	0,227**	-	-	0,420**	-
	Igen (N=208)	0,364	0,301**	-	-	-	-	0,374**	-
Munkakör	Oktató-kutató (N=514)	0,491	0,140*	-	0,164*	0,088*	-	0,397**	-
	Adminisztratív munkatárs (N=257)	0,341	-	0,224**	-	-	-	0,439**	-
Mobilitási tapasztalat	Nincs (N=340)	0,411	0,171*	-	0,176*	-	-	0,385**	-
	Van (N=424)	0,475	0,126*	-	0,133*	0,112*	-	0,409**	-
Szervezeti kultúra	Klán (N=220)	0,329	0,185*	-	0,199*	-	-	0,294**	-
	Adhokrácia (N=39)	0,241	-	-	-	-	-	0,511**	-
	Piac (N=99)	0,453	-	-	0,249*	-	-	0,480**	-
	Hierarchia (N=244)	0,342	-	-	0,185*	-	-	0,448**	-
Diszciplináris kultúra	Kemény-tiszta (N=30)	0,232	-	-	-	0,509*	-	-	-
	Kemény-alkalmazott (N=212)	0,491	0,318**	-	0,272*	-	-	0,410**	-
	Puha-tiszta (N=108)	0,509	0,327*	-	-	-	-	0,453**	-
	Puha-alkalmazott (N=171)	0,532	-	-	-	-	-	0,519**	0,249*

Megjegyzés: 1 – Folyamatos tanulás; 2 – Érdeklődés és kíváncsiság; 3 – Együttműködés és csoportos tanulás; 4 – Rendszerek a tanulás megragadására; 5 – Munkatársak felhatalmazása; 6 – Szervezet összekötése; 7 – Stratégiai vezetés a tanulásért. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. A táblázat a sztenderdizált β értékeket mutatja.

Az egyetemi társadalmi felelősségvállalási gyakorlat megítélése esetében is a különböző csoportok bontásában létrejött lineáris modellek magyarázó ereje elfogadhatónak bizonyul, több esetben nagyobbak is, mint a munkavállalói jóllét dimenziója kapcsán bemutatott értékek. Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás varianciáját elsősorban a

szervezet összekötésének dimenziója magyarázza, de fontos kiemelni a folyamatos tanulás és az együttműködés és csoportos tanulás dimenzióját is a legtöbbször előforduló, jelentős magyarázó tényezők kapcsán. Egyedül ebben az elemzésben tapasztaltam negatív béta értéket, még hozzá a munkatársak felhatalmazása kapcsán (a szakértői bürokrácia szervezeti modellje, illetve a kemény-alkalmazott tudományterületek esetén).

Összegzésként megállapítható, hogy a szervezeti eredményesség szempontjából a munkatársak felhatalmazása tekinthető a legfontosabb tanulószervezeti viselkedésnek, a munkavállalói jóllét szempontjából viszont a folyamatos tanulás, illetve az együttműködés és csoportos tanulás dimenziói a legjelentősebbek. Ez utóbbi kettő kiemelt szerepet tölt be a társadalmi hatás szempontjából is, de ezek mellett még kiemelkedőbb ott a szervezet összekötésének dimenziója. Ezek az eredmények megerősítik áttételesen a vezetés fontosságát (pl. a munkatársak felhatalmazásán keresztül), illetve a munkatársak folyamatos szakmai fejlődésének, munkahelyi tanulásának jelentőségét is felértékelik, hiszen ezekre a tényezőkre utaló dimenziók két eredményességi területet is meghatároznak. Kiemelendő még a szervezet összekötése, a regionális elköteleződés és a társadalmi felelősségvállalás dimenziója is.

Az elméleti háttér szempontjából kiemelt területet képviselt a szervezeti struktúra, szervezeti kultúra és a professzió. Röviden összegzem azokat a tapasztalatokat is, amelyek ezekre a dimenziókra vonatkoznak.

5.3.1 A szervezeti struktúra és szervezeti kultúra komplex összefüggésrendszere

A szervezeti struktúra szempontjából a mintzbergi tipológia alapján azonosított három szervezeti modellt: a szakértői bürokráciát, az operatív adhokráciát és a divizionális szervezeti formát elemzem. A statisztikai vizsgálatok nem mutattak ki alapvető különbséget ezen csoportok mentén a tanulószervezeti viselkedésben, azonban utaltam arra, hogy árnyaltabb elemzések során érdemes foglalkozni a területtel.

Az 5.3-as fejezetben bemutatott eredmények szempontjából az látható, hogy a szervezeti eredményesség esetében a **szakértői bürokrácia** almintájára illesztett regressziós modell bír a legnagyobb magyarázóerővel és elsősorban a tanulás megragadására szolgáló rendszerek jelenléte határozza meg, míg másodsorban a munkatársak felhatalmazása. A szakértői bürokrácia szempontjából a központi elem az operatív mag, vagyis az oktató-kutató munkatársak közössége, akik az alapfeladat

ellátását végzik. Ebből a szempontból logikus összefüggésnek tűnik, hogy az ilyen jellegű szervezetek akkor tudnak eredményesen működni, ha a munkatársakat megfelelően felhatalmazzák (nem csak feladattal, hanem felelősségvállalással is). Ahhoz, hogy a munkatársak felelősségteljesen tudják végezni mindennapi feladataikat természetesen szükséges a megfelelő felkészültségük, ami összhangban áll azzal, hogy ez a szervezeti modell kifejezetten a képességek sztenderdizálására épít és különböző tanulási lehetőségeket biztosít a tagjai számára (ebbe beleérthetjük a felsőoktatási professzióba való belépéshez szükséges doktori képzés hosszú indukciós folyamatát is).

A szakértői bürokráciának a szervezeti kultúra szempontjából is jelentősége van, hiszen ez előtérbe helyezi az egyént. Ez lényegében a versengő értékek modell alapján a klán kultúrát jeleníti meg, ami a Handy-féle szervezeti kultúra tipológiában a személykultúrának feleltethető meg, McNay rendszerében pedig a kollégium szervezeti kultúra modelljének. Ebben a modellben a vezetés inkább megengedő jellegű, a döntéshozás elsősorban informális csoportok és hálózatok segítségével valósul meg, elsődleges színtere pedig a tanszék vagy az egyéni szint. Ebben a szervezeti kultúrában a belső referenciát a diszciplináris kultúra sajátosságai adják, hiszen a szakértői bürokráciába kifejezetten azok az intézmények kerültek, amelyek valamilyen jól irányzott tudományterületi fókusszal rendelkeznek (pl. Semmelweis Egyetem, Testnevelési Egyetem). A szakértői bürokrácia modelljében a szervezeti kultúrából fakadóan a társértékelés biztosítja a teljesítményértékelés elsődleges forrását, a szervezetek hajtóereje pedig evolúciós fejlődésükből és hosszú távú orientációjukból fakad (McNay, 1995). Az egyén szerepe meghatározó a döntéshozás szempontjából ebben a modellben, így látható annak kétélű fegyver jellege is, hiszen a tanulószervezeti viselkedés kapcsán a munkatársak felhatalmazása, ha nem társul közösen elfogadott jövőképpel, akkor a szervezeti fragmentáltságot erősítő tényezőként lehet jelen.

A második azonosított szervezeti modell **az operatív adhokrácia**. Ez az egyébként rugalmas és organikus adhokrácia modelljének bürokratikusabb változata, így közelebb áll a szakértői bürokrácia területéhez, de mégis megjelenik egyfajta kölcsönös alkalmazkodási mechanizmus. Az operatív adhokrácia modellje a társadalmi felelősségvállalás dimenziójában bír a legerősebb magyarázó erővel, amely elsősorban a szervezet összekötésével, másodsorban a folyamatos tanulás, az együttműködés és csoportos tanulás, illetve a tanulás megragadására szolgáló rendszerek tanulószervezeti viselkedési dimenziókban ragadható meg. A felsorolt tanulószervezeti tényezőkből is jól

látható, hogy ebben a hibrid szervezeti formában az egyéni, illetve szervezeti tényezők együttesen játszanak meghatározó szerepet. Megfogalmazható az a következtetés, hogy az operatív adhokráciában fontos szerepet játszik a rugalmasság, amely elsősorban a szervezeti tagok tanulásában és együttműködésében ragadható meg, továbbá fontos szerepet játszik a környezettel való interakció felértékelődésében is. Ennek egyik oka lehet az, hogy ebbe a csoportba olyan intézmények tartoznak, amelyek tradicionálisan erős regionális fókusszal rendelkeznek (pl. Széchenyi István Egyetem, Szent István Egyetem) vagy pedig erőteljesen megjelenik a képzési portfóliójukban a munkaerő-piaci orientáltság (pl. Dunaújvárosi Egyetem, Budapesti Gazdasági Egyetem, Kodolányi János Egyetem stb.). Ez utóbbi tényezőben jelentős szerepet játszhat a rugalmasság, hiszen ez a modellbe való besorolás során a felsőoktatási szakképzési szakok magas arányú megjelenésével történt, ami egy viszonylag újkeletű változás a magyar felsőoktatási rendszerben. Ezek az intézmények megerősítették profiljukat ezen a téren, tehát alkalmazkodtak a változásokhoz.

A szervezeti kultúra szempontjából az operatív adhokrácia nehezen besorolható sajátos jellege miatt. A kérdőíves adatok alapján meghatározó az adhokrácia és a hierarchia szervezeti kultúra jelenléte. A Handy-féle szervezeti kultúra tipológia alapján ez a feladat, illetve a szerep kultúrának feleltethető meg. Ha a felsőoktatási professzió sajátosságait nézzük, illetve a szervezeti tanulásra mint identitástanulási folyamatra tekintünk, akkor a doktori képzés, mint a professzióba történő belépés hosszú indukciós folyamata lehet egy olyan tényező, amelyen keresztül könnyen összemosható a szerep, illetve a feladat jelentősége a szervezeti kultúra kapcsán (pl. oktatói feladatok, oktatói szerep, kutatói feladatok, kutatói szerep). McNay kategorizálásában a szerepkultúra a bürokrácia modelljének felel meg, amelyben a vezetésnek inkább szabályozó szerepe van, a döntéshozás elsősorban bizottságokban és testületekben zajlik. Erre a szervezeti kultúrára a stabilitás jellemző, illetve a reaktív alkalmazkodás, ami ellentmond a fentiekben bemutatott alkalmazkodási folyamatnak. Valószínű itt jelenik meg jobban a másik szervezeti kultúra kategória, a feladatcultúra, ami McNay alapján a vállalkozás modelljének feleltethető meg. A leírás alapján itt elsősorban projekt-teamek működnek, a döntések ezekben a csoportokban valósulnak meg. Taktikai rugalmasság jellemző ezekre az intézményekre (ami már jobban magyarázhatja a munkaerő-piaci fókusz fejlődését), középpontba a klienseket, a hallgatókat helyezi, akikről fogyasztóként gondolkodik (McNay, 1995). Jól látható, hogy a bemutatott két szervezeti kultúra

kategória inkább végpontokat jelez az operatív adhokrácia szervezeti struktúrája szempontjából, vélhetőleg ennek valamilyen sajátos elegye jelenik meg ezekben a felsőoktatási intézményekben. A tanulószervezeti viselkedés egyik központi eleme éppen a különböző kontextusok közötti váltás képessége, tehát az operatív adhokráciaként működő intézmények esetében az a meghatározó kérdés, hogy képesek-e menedzselni a bürokrácia és a vállalkozás szervezeti kultúrájának különböző kontextusait.

Végül a **divizionális szervezeti forma** sajátosságaira érdemes kitérni. Ennek a szervezeti modellnek a legnagyobb magyarázó ereje a munkavállalók általános elégedettsége szempontjából jelent meg. Ebben az almintában a munkavállalói elégedettséget a folyamatos tanulás, az érdeklődés és kíváncsiság, valamint az együttműködés és csoportos tanulás tanulószervezeti dimenziói, vagyis az egyéni szinten értelmezhető tényezők voltak a legjelentősebbek. Ez előtérbe helyezi a tanulás, tudásmegosztás, együttműködés perspektíváját, ami kifejezetten kihívásokkal teli terület a felsőoktatás tradicionális, monodiszciplináris alapokon szerveződő szervezeti struktúrájában. Érdemes azt is figyelembe venni, hogy a divizionális formába kifejezetten olyan felsőoktatási intézmények kerültek, amelyek a legnagyobb szervezeti mérettel rendelkeznek (mind hallgatók, oktatók, diszciplináris területek és karok számát tekintve, pl. Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem). A divizionális formára kifejezetten a mérete miatt, a középvezetés kerül a fókuszba, ami erősítheti azt a silo-szerű működést, amelynek keretében pl. az egyes karok jelentősen elszigetelt és önálló szervezeti világokként értelmezhetők. Fontos tényező az is, hogy a divizionális forma egy ráépülő szervezeti forma. Tehát lehetséges, hogy a felsőoktatási intézmény egészére ennek a szervezeti formának a jellemzői igazak, de például a benne működő karok (kifejezetten a divizionális forma által kényszerített módon) a gépi bürokrácia működéséhez állnak közelebb, amelyben kifejezetten a technostruktúra szerepe erősödik fel és ennek köszönhetően a munkafolyamatok sztenderdizációja indul el, ami szintén egy kihívásokkal teli feladat a felsőoktatás kontextusában.

A szervezeti kultúra szempontjából a divizionális forma elsősorban a McNay-féle cég kultúrájának feleltethető meg, ami összhangban van a kérdőíves adatokkal, amely alapján ebben a szervezeti modellben lehet azonosítani leginkább a piaci szervezeti kultúra jelenlétét (versengő értékek modell alapján), ami pedig a Handy-féle kategorizálásban a hatalomkultúrának felel meg. A hatalomkultúra jelentősége jól megragadható abban, hogy ez a szervezeti modell felértékeli a középvezetés szerepét.

Nem véletlen, hogy a szervezeti kultúra leírásában a döntéshozatal elsősorban a vezetői csoportok szintjén jelenik meg és a fókuszban a különböző intézmények (karok) állnak. Egyfajta politikai, taktikai vezetés jellemzi ezeket a szervezeteket, amelynek egyik fő mozgatórugója a hatalmi viszonyok megváltoztatása vagy megtartása. Ez a szervezeti működés erőteljesen épít a teljesítményértékelés orientáló szerepére, különböző tervek és akciótervek mentén történő irányításra (McNay, 1995). A felsőoktatási intézmények sajátosságaiból fakadó célbizonytalanság és a döntési folyamatokba való belépés alacsony korlátai miatt ez, az alapvetően hatalmi viszonyokra épülő szervezeti forma jó terepet adhat az egyéni kezdeményezések megvalósításának.

A divizionális szervezetek perspektívájában jelenik meg hangsúlyosan az a szempont, ami a különböző szervezeti vagy diszciplináris kereteken átívelő együttműködések szerepét emeli ki. Az ilyen nagy méretű szervezetekben előbb utóbb megjelennek olyan képzési programok, amelyek bizonyos határokon átívelve valósíthatók meg. Gondoljunk például a tanárképzés területére, amely egyrészt áll egy szakterületi diszciplináris képzésből, egy szakterületi szakmódszertani területből, pedagógia-pszichológia modulból és egy gyakorlati részből. Mivel a magyar tanárképzés alapvetően szakpárokban gondolkodik, ezért ha egy angol-matematika tanári szakon tanuló hallgatót veszünk, akkor ebben a képzési programban mindenképpen érintett az adott felsőoktatási intézmény bölcsészettudományi kara, természettudományi kara, illetve a pedagógia-pszichológia területért felelős kar vagy szervezeti egység. Természetesen a gyakorlati hely is kapcsolódik a képzésbe, kiszélesítve a képzési program tanulási színterét az egyetemi alrendszeren kívülre is. A tanárképzés területén tipikusan megjelennek a szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő sajátosságok előnyei és hátrányai egyaránt. A tanárképzés mellett akár olyan képzési programok is megjelenhetnek, amelyek több egyetem együttműködésében valósulnak meg (pl. a molekuláris bionika mesterképzés a PPKE és a SE együttműködésében), illetve a teljesség kedvéért meg kell említeni a nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programokat is.

A nemzetközi kontextus bemutatása során megjelent az a tényező, hogy a különböző változások és elvárások mentén az egyik lehetséges reakció a felsőoktatási intézmények részéről kifejezetten a fentiekben is említett, interdiszciplináris képzési programok számának növelése, ami akadályokba ütközik a felsőoktatási intézmények strukturális jellemzőik miatt, de a szervezeti kultúra is jelentősen befolyásolja a

sikerességét. A kutatási eredmények alapján az látható, hogy a tanulószervezeti viselkedés egyéni tanulásra, fejlődésre, tudásmegosztásra és együttműködésre irányuló, a munkahelyi tanulást előtérbe helyező dimenziói segíthetnek a tradicionális strukturális akadályok leküzdésében és így hozzájárulhatnak az interdiszciplináris képzési programok sikeres megvalósításához. Egy korábbi kutatás keretében⁴⁹, amelyben kifejezetten a szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő együttműködésekre fókuszáltam, megerősítést nyert az a tény, hogy az interdiszciplináris képzési programok létrejöttét és sikeres fenntartását nagy mértékben befolyásolja a szereplők attitűdje (nyitottság, segítőkészség), a szervezeti kultúra (közös cél, nyílt kommunikáció), a tudásmegosztás, a folyamatosan felmerülő igényekre való reakció (pl. tananyag megújítása). Továbbá fontos mobilizáló és kreatív erővel bír az a feszültség, hogy ezekben a képzési programokban általában nincsen egyértelmű bemenet (pl. egészségügyi mérnöki mesterképzésnek nincs közvetlen alapképzési bemenete, fogadnak hallgatókat műszaki és orvostudományi háttérrel is), ezért felerősödik a hallgatók előzetes tudása közötti különbség, amelyet az oktatók felismernek és reagálnak is rá, így ez közvetlenül is hat az intézmény tanulás-tanítási gyakorlatára.

Érdekes paradoxon, hogy kifejezetten a divizionális szervezeti formát megvalósító intézmények esetében adatik meg a lehetőség a méretnek köszönhetően a szervezeti és diszciplináris határokon átívelő együttműködések megvalósítására, azonban pont ez az a szervezeti modell, amelynek tulajdonságai kevésbé támogatják akár strukturális, akár kulturális szempontból az ilyen jellegű együttműködések sikeres megvalósítását. Természetesen interdiszciplináris együttműködés mérettől függetlenül is megvalósulhat, itt elsősorban a saját szervezeti kontextuson belül történő együttműködésekre fókuszáltam, mint speciális terület.

Összegzésként megállapítható, hogy a szakértői bürokrácia modelljét elsősorban a tanulás megragadására szolgáló rendszerek és a munkatársak felhatalmazása határozza meg a szervezeti eredményességet, kiemelve az egyén, a személykultúra szerepét. Az operatív adhokrácia esetében elsősorban a társadalmi hatás szempontja meghatározó, amelyet leginkább a tanulószervezeti viselkedés azon dimenziója határozza meg, amely a szervezetek összekötését támogatja, de fontos tényezőként jelenik meg a folyamatos

⁴⁹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által az Új Nemzeti Kiválóság Program 2017/2018 tanévében támogatott „Szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő együttműködések a felsőoktatásban” című kutatás (ÚNKP-17-3).

tanulás és az együttműködés és csoportos tanulás dimenziója is. Ebben az esetben nagy szerepet kap a rugalmasság, elsősorban a feladat- és a szerep-kultúra közötti váltakozás megvalósításában. Végül a divizionális formát elsősorban a munkavállalói elégedettség szempontjából értelmeztem, ahol a folyamatos tanulás, érdeklődés és kíváncsiság, valamint az együttműködés és csoport tanulás dimenziói a legjelentősebbek. Ezek hajtóerőként vehetnek részt az egyéni kezdeményezések kiteljesedésében és így kifejezetten a szervezeti méret és komplexitás előnyeit kihasználva lehetőséget teremt szervezeti és diszciplináris határokon átívelő kezdeményezések és együttműködések megvalósítására, amely fontos tanulási forrást jelenthet az egyének és a szervezetek számára egyaránt. Ebben a kérdéskörben a hatalmi viszonyok, a hatalom-kultúra kérdésköre jelenik meg erőteljesen.

Már az előzőekben is megjelent a nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programok lehetősége, így a különböző nézőpontok perspektíváját alkalmazva érdemes kiemelni a továbbiakban még a nemzetközi együttműködések és mobilitási tapasztalatok alapján létrehozott csoportok szerepét. Ennek elemzésére kerül sor az 5.3.2-es fejezetben.

5.3.2 Nemzetközi együttműködési és mobilitási tapasztalat szerepe

A nemzetközi együttműködési és mobilitási tapasztalatok fontos szerepet töltenek be a felsőoktatási intézmények, illetve az oktató-kutató munkatársak szempontjából. A teljes mintát elemezve nem tudtam kimutatni nagy hatásméretű különbségeket a mobilitási tapasztalat mentén a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban. Értékelhető különbség a munkavállalói hang, a munkavégzéshez szükséges feladatok változatossága, valamint a munkavégzés során észlelt autonómia mértékében mutatkozott. A mobilitási tapasztalat több eredményességi mutató szempontjából is magas magyarázó értékkel bíró modell illeszkedését jelezte.

A nemzetközi tapasztalatszerzés nem csak szervezeti, de értelemszerűen, nemzeti határokon is átívelő együttműködések jelent, olyan folyamat, amely keretében a munkatársak más kultúrákat, oktatási rendszereket, intézményeket ismerhetnek meg, tehát számtalan tanulási lehetőséget rejt magában. Ezen felül további potenciális együttműködések kialakítására is alkalmas. Érdemes ezeket a lehetőségeket a tanulószervezeti viselkedés szempontjából tovább elemezni, amelyre egy másik projekt

eredményeinek felhasználása ad lehetőséget: itt az oktatási célú mobilitással összefüggő tényezőket vizsgáltuk félig-strukturált interjúk keretében.

Az oktatási célú mobilitás megvalósítása során az oktatónak egy külföldi egyetemen kell előre meghatározott számú órát megtartania. Értelemszerűen, ennek megszervezése több kihívást is rejt magában. Hogyan illeszkedik a vendégelőadó témája adott képzési programok, adott féléves tematikájához, hogyan lehet megoldani az előadások ütemezését, a hallgatók toborzását (nem beszélve adott esetben a nyelvi korlátokról) stb.

A félig-strukturált interjúk során több oktató is beszámolt arról, hogy az oktatási célú mobilitásának hatására megismert új oktatási módszereket, megoldásokat, amelyeket később az otthoni gyakorlatukban is kamatoztattak. Ezen felül beszámoltak arról, hogy a tapasztalataiknak köszönhetően jobban megértik a hazai intézményben tanuló nemzetközi hallgatókat (nem nyelvi szempontból, hanem a helyzetüket), ami segítheti ezeket az oktatókat abban, hogy jobban figyelembe vegyék ennek a célcsoportnak a sajátosságait (meghallgató szervezet koncepciójára utalva).

Bár az oktatási célú mobilitások kifejezetten a tanulás-tanítás területére irányulnak, nem ritka, hogy egyes résztvevők kihasználják a lehetőséget, hogy a kutatás-fejlesztés területén tegyenek előrelépést. A projekt keretében az egyik interjúalany beszámolt arról, hogy oktatási célú mobilitások keretében építette fel doktori kutatását és az egyes kiutazások alkalmával gyűjtött adatokat a terepen. Ehhez hozzájárul az is, hogy a mobilitáson lévő oktató hozzáférhet a fogadó egyetem infrastruktúrájához, könyvtárához, ami szintén támogathatja a kutatási tevékenységet. Az említett példa egy tudatos karrier-tervezés eredménye.

Természetesen azt is érdemes figyelembe venni, hogy az oktatási célú mobilitás megvalósításához fontos a kollégák és a vezetők támogatása, hiszen ez azt jelenti, hogy bizonyos időszakokra az adott oktató kiesik a mindennapi munkából, meg kell oldani például az általa tartott kurzusok pótlását, ami plusz feladatokat ró a szervezeti egységekre. Továbbá itt is fennáll a veszélye annak, hogy ez egy individuális tevékenység marad. Ha a szervezeti egység nem ösztönzi a tapasztalatok megosztását, akkor ez csak esetlegesen valósul meg és a tapasztalatok nem feltétlenül épülnek be a szervezeti egység működésébe.

A mobilitás esetében sem hagyható figyelmen kívül a külső környezet, hiszen ahogyan azt a nemzetközi kontextus keretében, a Bologna-folyamat kapcsán bemutattam, ez egy támogatott, ösztönzött tevékenység (pl. Erasmus+). Azonban annak a veszélyét is érdemes megemlíteni, hogy ezek a mobilitások néhány esetben látszat tevékenységet is jelenthetnek (nem adaptív viselkedésváltozás a felsőoktatási intézmény vagy a munkatárs részéről, hanem csak a környezeti legitimációra törekvés megnyilvánulása). Ezzel kapcsolatosan azt azonosítottuk egy elő-kutatás keretében az oktatási célú mobilitások beszámolóit elemezve, hogy azok az oktatók, akik inkább valamilyen élvezeti motiváció miatt utaztak ki, azok esetében negatív korreláció állt fenn a mobilitás eredményei között (Szontágh & Horváth, 2018).

A nemzetköziesedés természetesen tágabb értelemben is vizsgálható, hiszen akár az egyes mobilitási programok hatására kialakulhatnak olyan nemzetközi együttműködések, amelyek például közös képzési program fejlesztésében és megvalósításában nyilvánulnak meg. Egy korábbi kutatásban a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös doktori képzéseket vizsgáltuk esettanulmányként, Magyarországon. A vizsgálat időpontjában három ilyen program működött. A programvezetőkkel és oktatókkal készített interjúk, valamint dokumentumelemzések alapján megállapítható volt, hogy ezek a nemzetközi együttműködések komplex feltételrendszerek mellett születtek meg és egyértelmű hatásuk volt az intézményre, annak működésére, folyamataira. Nem csak nemzetközi, de több esetben interdiszciplináris együttműködésekre is lehetőséget adnak. A közös képzés kialakítása során fontos, hogy a partnerek megismerjék egymás nemzeti és oktatási rendszerét, a közös fejlesztés során kialakítsák azokat a kereteket, amelyek minden rendszernek megfelelnek (pl. követelmények összehangolása). Ez már önmagában egy jelentős tanulási folyamat, amely a képzési program megszületésével intézményesül is az adott felsőoktatási intézmények gyakorlatában. Az pedig, hogy az adott intézmény oktatói más egyetemeken is oktathatnak, vagy más egyetemekről érkező hallgatókkal is foglalkoznak, jelentős tanulási lehetőséget biztosít a számukra, amelyet később könnyen át tudnak vinni a magyar hallgatókkal való foglalkozásra is. Természetesen annak a veszélye is megvan, hogy a nemzetközi együttműködésben létrejött képzési program csak elszigetelten képes működni az adott felsőoktatási intézményen belül és nem „fertőzi meg” a szervezet egészét. Ennek elkerülése végett célszerű, ha az intézmény működteti a tanulószervezeti viselkedés folyamatait (Erdei et al., 2018).

A bemutatott interjúk és az esettanulmány tapasztalatai alapján látható, hogy a nemzetköziesedés egy olyan, külső szakpolitikai szinten is támogatott folyamat, amely számos ponton támogathatja a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedését. Egyrésztől támogatja az egyes oktató-kutató, illetve adminisztratív munkatársakat a folyamatos tanulás, az érdeklődés és kíváncsiság, valamint az együttműködés és csoportos tanulás dimenziójában, amelyekben fontos szerepet játszik például a tudásmegosztás is. Másrészt terepet adhat konkrét újítások megvalósításának (pl. egy új képzési program kidolgozása), amelyek szervezeti szinten is tanulási folyamatokhoz vezethetnek (elsajátított új gyakorlatok, folyamatok beépülnek a felsőoktatási intézmény „rendes” képzéseibe is). Azonosítottam, hogy mindezek megvalósítására fontos a támogató munkatársi közeg, a vezetői felhatalmazás és ösztönzés is, így gyakorlatilag lefedhető minden tanulószervezeti dimenzió ezzel a területtel.

Mivel a nemzetköziesedés erőteljes támogatást kap az Európai Felsőoktatási Térség szakpolitikájában, illetve a rangsorok kapcsán is egyre fontosabb szempont – a vitathatatlan előnyei ellenére -, érdemes megfontolni, hogy a felsőoktatási intézmények gyakorlata mennyiben valós vagy csak látszat folyamat. A nemzetköziesedés egyik jelentős akadálya a magyar felsőoktatási gyakorlatban a nyelvtudás hiánya. Bár egyre több felsőoktatási intézmény indít idegen nyelvű képzési programokat és vonz be külföldi hallgatókat, kérdés, hogy ennek a változásnak valóban van-e átalakító ereje a felsőoktatási intézmény gyakorlatára vonatkozóan. Hiszen ezek a folyamatok olyan változásokat is elindíthatnak, amelyek alapvetően érintik a felsőoktatási intézmény struktúráját és működésének folyamatait. Például a külföldi hallgatók is ugyanúgy az adott egyetem polgárai, tehát például választók és választhatók a Hallgatói Önkormányzat vagy a Doktorandusz Önkormányzat választásainak keretében, így elképzelhető, hogy bekerülnek a hallgatói érdekképviseleti szervezetbe. Mivel a hallgatók különböző bizottságokban és testületekben szavazati joggal vannak jelen, ez magával hozza, hogy ezeknek a testületeknek biztosítaniuk kell a külföldi hallgatók bevonását is. Mivel ezek az idegen nyelvű képzések általában önköltséges formában indulnak (és a hazai képzésekkel ellentétben nem korlátozzák az önköltség összegét), ezért ez egy jelentős bevételi forrás, vonzó lehetőség a felsőoktatási intézmények számára. Viszont a fenti példából az is látszik, hogy ez a folyamat kvázi „kikényszeríti” az intézmény további nemzetköziesedését. A tanulószervezeti viselkedés támogathatja és kölcsönösen fejlesztő folyamattá alakíthatja ezt a kényszerítő hatást, azonban ha az intézmény túlságosan

ellenáll, akkor ez vélhetően hosszú távon hátráltatja a nemzetköziesedési stratégiát, ami egy fontos támogatója lehetne az intézmények tanulószervezeti gyakorlatának.

Az eredményesség szempontjából külön tényezőként kezeltem a felsőoktatási intézmények innovációs tevékenységét és aktivitását, így a következő fejezetben kifejezetten erre a területre térek ki.

5.3.3 Innovációs aktivitás és vállalkozószellem

A kutatási eredmények bemutatása során a korábban említett Innova kutatási adatbázisból emeltem át olyan mutatókat, amelyek leírják az egyes felsőoktatási intézmények innovatív aktivitását és gyakorlatát (összetett innovációs mutató). Az összetett innovációs mutató tekintetében gyenge magyarázó erejű modellt kaptam, amelyben a folyamatos tanulás, a tanulás megragadására szolgáló rendszerek és a munkatársak felhatalmazása játszotta a legfontosabb szerepet a tanulószervezeti dimenziók közül. A kiemelt dimenziók hangsúlyozzák azt a megközelítést, amelyet az Innova kutatásban alkalmaztunk az újítások értelmezése során, vagyis az innovációkról nem csak konkrét termékként vagy szolgáltatásként gondoltunk, hanem azokra a mindennapi munkavégzés során felmerülő, problémamegoldó folyamatokra, amely során a munkavállaló a rutintól eltérő megoldásokat kezd el alkalmazni (Fazekas, Halász, & Horváth, 2017). Ebből a szempontból kiemelt jelentősége van az egyéni és csoportos tanulásnak, tudásmegosztásnak az innovációk létrehozásában és terjesztésében, illetve terjedésében. Az érme másik oldala pedig a szervezeti tanulás folyamatát jelenti, amelyen keresztül a kialakult újítások beépülhetnek a mindennapi szervezeti működésbe.

Az innovációs aktivitást és a szervezeti tanulást leíró változók között az Innova kutatás keretében csupán kis mértékű korrelációt azonosítottunk a felsőoktatási intézmények esetén ($r = 0,271$; $p < 0,001$). Ennek magyarázatára érdemes beemlíteni March (1991) gondolatai nyomán a szervezetek meglévő erőforrások kiaknázására (*exploitation*), illetve az új erőforrások feltárására irányuló tevékenységeit (*exploration*). Ebben az értelmezésben a szervezetek meglévő erőforrásainak kiaknázása a szervezeti tanulás folyamatain keresztül valósulhat meg, ha azt egy szigorúan belső folyamatként értelmezem, aminek hatására az újítások beépülnek a szervezeti működésbe. Az új erőforrások feltárása ebben a kontextusban újítások fejlesztését, átvételét jelentheti, ami egyrészt belső (fejlesztés), másrészt külső (átvétel) tevékenységeket is jelenthet. A kiaknázás és feltárás tevékenységei kapcsán pedig érdemes megemlíteni a szervezeti

kétkezesség koncepcióját (*ambidexterity theory*), ami nagyon hasonló fogalom a tanulószervezeti viselkedéshez. A szervezeti kétkezesség lehetővé teszi, hogy az alapvetően eltérő minőségű tevékenységeket: a hosszú távú, felfedező magatartást, illetve a rövid távú, kiaknázó magatartást, képes legyen együttesen működtetni (Taródy, 2012). Megállapítható, hogy a tanulószervezeti viselkedés szempontjából fontos tényező a szervezeti kétkezesség képessége, amelyet elsősorban a változásmenedzsment perspektívájából lehet értelmezni, vagyis az adaptív szervezeti változások megvalósításának előfeltétele. A szervezeti kétkezesség tartalmazza a fejlődéshez szükséges megújulás képességét, illetve annak fenntarthatóságát biztosítandó folyamatokat egyaránt.

A szervezeti megújulás és fenntarthatóság kérdéskörét jól illusztrálja az a szervezeti változási folyamat, amely a Leuphana Egyetem kialakulásának történetében jelenik meg – erről esettanulmány készült az Innova kutatás keretében (Horváth, 2016). A változási folyamat egy szervezeti modell innovációnak tekinthető, amely két felsőoktatási intézmény összeolvadásából keletkezett. A történetben fontos szerepet játszottak a külső, környezeti tényezők (pl. rossz értékeléseket kaptak az intézmények a kutatás területén, csökkenő hallgatói létszámok és források), amelyek arra kényszerítették a történetben szereplő felsőoktatási intézményeket, hogy összeolvadjanak. A külső környezet lehetőséget is teremtett erre, hiszen ennek megvalósításához tartományi szintű törvényhozás is szükséges volt, amely kimondta az egyesülést. Az összeolvadás mellett intenzív brandépítésbe kezdett az intézmény. Egyrészt belső identitásépítési szempontból, hogy kezeljék az összeolvadásból fakadó ellenállásokat, másrészt külső marketing és hallgatók toborzásának szempontjából. Emellett új akadémiai struktúrát alakítottak ki, amelyet a különböző hallgatói célcsoportok szegmentálása alapján hoztak létre (BA tanulmányok, mester és doktori szintű tanulmányok, illetve továbbképzési programok). A három terület a sajátos célcsoportok igényeire szabottan működik, illetve egy közös, kutatási szervezeti egység fogja össze őket, integrálva a tanulás-tanítás és kutatás-fejlesztés területeit. A bachelor képzés sajátossága, hogy egy közös alapozó szemeszterrel indít minden hallgató számára (széleskörű, általános tudás megszerzése a cél), majd 9 major és 16 minor közül választva, gyakorlatilag minden résztvevő egyéni tanulási utat állíthat fel a képzése során. Végül a harmadik fejlesztési terület a külső források bevonására és diverzifikálására irányult, amelynek keretében különböző

partnerekkel indítottak közös együttműködések (oktatás és a kutatás területén is), erőteljesen fókuszálva a regionális fejlesztésre, illetve start-up inkubációs tevékenységre.

A változások megvalósításában nagy szerepe volt az intézmény új vezetésének. Az újonnan létrejött egyetem vezetője Sascha Spoun lett, aki erőteljes felsőoktatás-menedzsment alapokra építve vezette a változási folyamatokat. Szemléletében a hallgató társtermelője a felsőoktatási szolgáltatásnak. Megközelítése erőteljesen menedzserközpontú, hiszen a hallgatók fogyasztóként jelennek meg a gondolkodásában, illetve egyes szakokat kifejezetten piaci szempontok mentén épített le az egyetemen.

A Leuphana Egyetem, mint innovatív felsőoktatási modell kialakításában nagy szerepet játszottak a külső kényszerítő és támogató tényezők. A korábbi működés hibáiból tanulva egy intelligens változásvezetési folyamat eredményeként egy olyan vállalkozószellemiségű egyetem jött létre, amelyet erőteljes menedzsment folyamatok és gondolkodás jellemez (munkaerő-piaci fókusz, gazdaságossági szempontok, hallgató, mint fogyasztó stb.). Ez a változás nem valósulhatott volna meg kifejezetten a belső, rendelkezésre álló erőforrások kiaknázásával, de külső tudás bevonásával sem. A két folyamat egyszerre történő működtetése járult hozzá a sikerhez, hiszen meg kellett tartani azokat az alapokat, amelyeken a két korábbi egyetem működött (belső brand-építés támogatta a belső identitás átalakulását, az ellenállás kezelését). A Leuphana Egyetem jelenlegi működését értelemszerűen kell, hogy jellemezze a meghallgató szervezet koncepciója, hiszen képzési programja kifejezetten célcsoport szegmentáció alapján épült fel, ami folyamatos tanulásra és – a programok kombinálásának lehetősége miatt – állandó együttműködésre készíteti a munkatársakat. A képzési program ilyen jellegű felépítése magában hordozza a szervezeti és diszciplináris határokon való átívelés lehetőségét, mint termékeny táptalaj a tanulószervezeti viselkedés szempontjából. Az egyetem erős vállalkozószellemiségű, regionális fejlesztési fókusza pedig a szervezet összekötésének dimenziójával áll szorosabb összefüggésben. A tanulástámogató, stratégiai vezetésről pedig már tettem említést.

A Leuphana Egyetem kialakulása tehát értelmezhető tanulószervezeti perspektívában is. A folyamat eredményei pedig magukért beszélnek. Korábban két egyetem működött, csökkenő hallgatói létszámokkal, romló teljesítménymutatókkal, amelyek szenvedtek az egyre apadó forrásoktól. Az újonnan létrejött szervezeti modell eredményeként 2008 óta 40%-kal nőtt a szakmai továbbképzésekre jelentkező hallgatók száma és 2006 óta 50%-kal nőtt a PhD hallgatók száma is. A fejlődő egyetem új oktatókat

is vonzott, a hallgató-oktató arány 1:69-ről, 1:44-re javult. A kutatás területén a Web of Science-ben regisztrált hivatkozási adatok a hatszorosára növekedtek. 2006 óta 60%-kal emelkedtek az intézmény bevételei, aminek keretében megduplázódott a harmadik missziós tevékenységekből származó bevételek aránya, a kutatásokat támogató külső források aránya pedig megháromszorozódott. Természetesen az egyetem teljesítményét különböző rangsorok és díjak is elismerik (pl. vállalkozói készség és start-up tanácsadás területén 4. helyezést ért el, bachelor képzése díjazásban részesült). Mindezek alapján jól látható, hogy a tanulószervezeti viselkedés jegyeit viselő változásmenedzsment folyamat keretében jelentős eredményesség-javulás tapasztalható az oktatás, kutatás és a harmadik misszió területén is.

5.4 Összegzés

Végül röviden összefoglalom a doktori kutatás során feltárt legfontosabb elméleti és empirikus tapasztalatokat, összefüggéseket.

A doktori kutatásom elsődleges célja a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedésének értelmezése és elemzése volt. Abból a problémafelvetésből indultam ki, hogy a felsőoktatási intézmények történeti és társadalmi háttérükből fakadóan egy ellentmondásos, diverz elvárásrendszerben működnek, de erőteljes társadalmi legitimációjuk miatt képesek voltak hosszú távon fennmaradni, megőrizve alapvető struktúrájukat és folyamataikat. Azonban a jelenünkben több területen is érzékelhető számos, gyors változás, amely gyengítheti a felsőoktatási intézmények ellenállóképességet vagy rombolhatja alkalmazkodóképességüket.

A problémakör elemzéséhez szervezeti perspektívából, a kontingencia-elmélet és az új institucionalista elmélet magyarázó háttérét használtam fel. Ennek keretében részletesen figyelembe vettem az elméleti feltárás során azokat a transzformációs (szervezeti viselkedés hosszútávon fennmaradó mintázatai) és tranzakciós (dinamikák, amelyek a szervezetek és a szervezeti tagok mindennapi működését meghatározzák) tényezőket, amelyek befolyásolhatják a szervezeti viselkedést. A disszertáció fő fókuszában pedig a szervezetpedagógiai nézőpontból a mezoszinten értelmezett szervezeti tanulás áll, a környezeti (makroszint) tényezők és az egyéni tanulás sajátosságainak (mikroszint) figyelembevételével. Az új institucionalista elmélet kapcsán a szervezetek társadalmi legitimációra törekvő viselkedésére figyeltem, amely

különbséget jelenthet az adaptív tanulási folyamatok megítélésében. Továbbá a bürokratikus működés és az izomorfizmus folyamatai keretében homogenizálódó intézményi populáció is egy fontos nézőpontját alkotta a megközelítemnek.

A fenti elméleti perspektívából kiindulva részletesen elemeztem a felsőoktatási rendszer történeti és társadalmi kontextusát, a jelenünkben zajló és meghatározó globális trendeket, nemzetközi és nemzeti szakpolitikai sajátosságokat. Külön kitértem a hazai sajátosságok kapcsán az ágazatirányítás és az autonómia kérdéskörére. A szervezeti perspektíva szempontjából a disszertáció fókuszában a felsőoktatási intézmények sajátos szervezeti struktúrája, szervezeti kultúrája, valamint a felsőoktatási professzió jellemzői álltak. Ezen felül áttekintettem a teljesítmény és az eredményesség kérdéskörét is.

A fenti tényezők kapcsán került előtérbe, hogy a felsőoktatási intézmények sajátos jellemzőik mentén milyen mértékben tekinthetők tanulószervezetnek. Ehhez először a tanulószervezet általános irodalmát ismertettem, majd egy szisztematikus szakirodalom elemzés eredményeként mutattam be a felsőoktatásra irányuló tanulószervezeti kutatások sajátosságait, azonosítva a korábbi kutatásokból kirajzolódó hiányterületeket is. Ezek elsősorban a kutatások kumulatív jellegére, a jól bevált mérőeszközök alkalmazására irányultak, valamint a munkavállalói elégedettség és a társadalmi hatás fókuszának erőteljesebb figyelembevételére. A tanulószervezetet az elméleti feltárás alapján a munkahelyi tanulás, a szervezeti tanulás, a tanulástámogató klíma és a tanulástámogató struktúra szempontjából értelmeztem.

A probléma elméleti keretezése után bemutattam a kutatás módszertani felépítését. A kutatás középpontjában egy online felvett kérdőív állt, amely a tanulószervezeti viselkedést a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett DLOQ mérőeszközzel vizsgálta a felsőoktatásban oktató-kutató és adminisztratív munkatársak reprezentatív mintáját (régión, fenntartó és diszciplináris kultúra szempontjából). A DLOQ 7 dimenziót különít el: folyamatos tanulás, érdeklődés és kíváncsiság, együttműködés és csoportos tanulás, rendszerek a tanulás megragadására, munkatársak felhatalmazása, szervezet összekötése, stratégiai vezetés a tanulásért. Ezen felül a kérdőív kitért a felsőoktatás sajátos tanulószervezeti értelmezése során a meghallgató szervezet és a tanuló bürokrácia koncepciójára, ami a tanulástámogató struktúra komponenst váltja fel a tanulószervezet általános modelljében a felsőoktatási rendszerre adaptálva azt. Továbbá a kérdőív tartalmazott blokkokat a szervezeti kultúra (versengő értékek modell) és a munkasajátosságok, illetve a munkával való elégedettség felmérésére is, amely kimeneti

mutatóként is szolgált a munkavállalói jóllét perspektívájából. Ezen felül eredményváltozóként építettem be a kérdőívbe a felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségvállalási gyakorlatának megítélésére irányuló kérdéseket.

Az elméleti háttér feltárása és a mérőeszköz fejlesztése során kialakítottam és finomítottam a kutatást fókuszáló és irányító kutatási kérdéseket. Az első kérdés a tanulószervezeti viselkedés értelmezésére irányult a magyar felsőoktatási intézményi populáción. A második kérdés a szervezeti struktúra és szervezeti kultúra sajátosságaira irányult a tanulószervezeti viselkedés befolyásolása kapcsán. A harmadik kérdés a különböző érintettek sajátos nézőpontjai mentén veti fel a tanulószervezeti viselkedés értelmezésének lehetőségeit. Végül a negyedik kutatási kérdés a tanulószervezeti viselkedés és egyéb szervezeti jellemzők kapcsolatát járta körül a különböző perspektívából értelmezett eredményességi dimenziókon (szervezeti eredményesség, munkavállalói jóllét és társadalmi felelősségvállalás).

A kutatási kérdések megválaszolására nem csak a kérdőíves adatfelvétel eredményeit használtam fel, hanem másodlagos adatforrások, másodelemzések is segítettek a probléma jobb megértését. Ennek keretében bevontam további adatbázisokat (oktatási innovációk keletkezésére és terjedésére irányuló Innova kutatás adatbázisa, Felsőoktatási Információs Rendszer és a Szabadalmi Hivatal adatbázisaiból nyert aggregált adatok), illetve kutatási projektet eredményeit (oktatói mobilitás tapasztalatait és eredményeit feltáró félig-strukturált interjúk, szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő együttműködések tapasztalataira épülő esettanulmányokat, a felsőoktatási intézmények kurrikulum- és tudásmenedzsment rendszerének kialakítására irányuló esettanulmányokat).

A kutatás eredményeit tekintve megállapítható, hogy a DLOQ mérőeszköz 21 tételes verziója egy megbízható és érvényes mérőeszköznek tűnik a magyar felsőoktatás mintáján, amit jól lehet használni a kutatás, illetve szervezeti diagnózis céljaira is. Az elemzések során az is megerősítést nyert, hogy a felsőoktatásra szabott tanulószervezeti modell keretében jelentős kapcsolódás mutatható ki a meghallgató szervezet (munkavállalói hang, vezetői válaszkészség) és a tanuló bürokrácia (támogató formalizáltság és centralizáltság) koncepciójával.

A magyar felsőoktatási intézményi populációt jellemezve a tanulószervezeti viselkedés mentén az derült ki, hogy a vizsgált karok több mint fele nem mutat jelentős

előrehaladást egy tanulószervezeti dimenzióban sem, az egyes területeken elért átlagok alapvetően alacsonyak. A legkevésbé fejlett terület a tanulás megragadására szolgáló rendszerek jelenléte, amely szoros kapcsolatban áll a szervezeti tanulás fogalmával. Két esetpéldával illusztráltam, hogy hogyan kapcsolódik ez a terület a tanulószervezet további dimenzióihoz. Bár a felsőoktatási intézmények tipikusan tudás-intenzív szervezetek, éppen a jelzett tanulószervezeti dimenzió biztosítaná azt, hogy a szervezetek ne pazarolják a humán erőforrásukból fakadó kompetenciák és tanulási folyamatok eredményeit. Az esetpéldák azt is bemutatták, hogy bizonyos kezdeményezések milyen eltérő megoldásokat szülhetnek, ha más kontextusba (a kontingencia-elmélet és a legitimációs törekvések perspektívájában) ágyazódnak. A tudástérképek létrehozása például igyekszik explicitté tenni a szervezet belső tagjainak és külső érintettjeinek a felsőoktatási intézmény által gondozott humán és tárgyi erőforrásokat. Mivel ezek a fejlesztések elsősorban a tudás- és technológiatranszfer területéhez kötődnek, ezért elsősorban a vállalati kapcsolatok, kutatási együttműködések, szabadalmak létrehozására irányuló tevékenységek fókuszával működnek.

A magyar felsőoktatási intézmények többsége viszont jelentős előrehaladást mutat a külső kapcsolatok ápolásában, a szervezet külső szereplőkkel való összekötését leíró tanulószervezeti dimenzió kapcsán. Erre a területre vonatkozóan bemutattam azt a támogató rendszerkörnyezetet is, ami ösztönzi ezt a területet (lásd pl. FIEK-projekt). Ez a terület elsősorban a vállalkozó egyetem koncepcióját erősíti meg és a felsőoktatási intézmények regionális elköteleződésére, kutatási szemléletváltására irányul, az alkalmazott kutatások és piaci megfontolású fejlesztések irányába tolva a szervezetet. Mivel ez erőteljes pénzügyi támogatással is jár, ezért feltételezhető, hogy a különböző izomorfizmusok folyamatain keresztül ez megerősíti ezt a felsőoktatási működési modellt a magyar intézményi populációban.

A tanulószervezeti viselkedés különböző csoportok mentén, illetve különböző célcsoportok szempontjából történő értelmezése változatos eredményeket hozott. Alapvetően nem találtam különbségeket a minta reprezentativitási szempontjait képző regionális elhelyezkedés és fenntartói sajátosságok mentén, ami a tanulószervezeti viselkedés szempontjából egy homogénebb intézményi populációt feltételez. A tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban viszont jelentős különbség mutatkozott az egyes szervezeti kultúra típusok, illetve azok észlelési intenzitásának dimenziójában. A szervezeti struktúra szempontjából erőteljes különbségek szintén nem jelentek meg,

azonban a kvalitatív elemzések árnyaltabb képet festettek erről a területről. A felsőoktatási intézmények egyik lehetséges szervezeti modelljeként tekintek a szakértői bürokráciára, ahol az oktató-kutató munkatársakon van a hangsúly, alapvetően egy személykultúra jelenik meg, az egyén kerül előtérbe. A döntési folyamatok szempontjából a tanulószervezeti viselkedés azon területe játszhat itt jelentős szerepet, amely a munkatársak felhatalmazására irányul, így az egyéni informális folyamatok hatékonyabb kiaknázása hozzájárulhat a szervezeti eredményességhez, de túlzott fragmentálódáshoz is vezethet közös jövőkép és értékek hiányában. Egy másik lehetséges szervezeti modell, az operatív adhokrácia elsősorban a társadalmi felelősségvállalás gyakorlata szempontjából bírt jelentőséggel, hiszen ez egy organikusabb szervezeti struktúrát feltételez, amely jól egyensúlyoz a feladat- és a szerepkultúra jellemzői között, ami kapcsolódik a tanulószervezeti viselkedés folyamatos tanulás dimenziójához (a szerepidentitás tanulása és a munkahelyi tanulás). Ez a kettős fókusz jól magyarázza ezen felsőoktatási intézmények alkalmazkodóképességét például a munkaerő-piaci fókusz megerősítésével, ami a szervezet összekötésének tanulószervezeti dimenziójával hozható összefüggésbe. Végül a divizionális forma sajátosságai mentén (amely a nagyobb szervezetekre jellemző és kikényszeríti az alegységek gépi bürokrácia szerű működését) a tanulószervezeti viselkedés szempontjából a folyamatos tanulás és az együttműködés és csoportos tanulás dimenziója jelenik meg. A sajátos szervezeti forma termékeny táptalajt és lehetőséget biztosít a saját intézményi határain belül megvalósított, de belső szervezeti és diszciplináris határokat átlépő együttműködéseknek, amelyek erősíthetik a tanulószervezeti viselkedés jegyeit, ugyanakkor a tradicionális monodiszciplináris struktúra megcsontosodása gátolhatja is ezeket a folyamatokat.

A kutatás során elemzett speciális csoportok nézőpontja kapcsán meghatározónak bizonyultak a munkasajátosságok mentén érzékelhető eltérő értelmezések. Az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak elsősorban ezen a területen különböztek, de jelentős volt a nemzetközi tapasztalat mentén létrehozott csoportok szempontjából is ez a terület. A legtöbb és legjelentősebb különbségek a vezetők és beosztottak viszonylatában jelentek meg, ami megerősíti a vezetői perspektíva sajátosságát a felsőoktatásban. A diszciplináris kultúra keretében is érzékelhető volt néhány különbség, azonban fontosabb összefüggésként azonosítottam a szervezeti és diszciplináris kultúra interakcióját különböző tanulószervezeti viselkedési dimenziók esetén. A kvalitatív elemzés során külön kitértem a nemzetköziesedés szerepére a tanulószervezeti viselkedés

szempontjából. A különböző mobilitási programok és nemzetközi együttműködések fontos lehetőségeket jelentenek az egyéni kezdeményezések szempontjából, hiszen középpontba állítják az egyéni tanulást (pl. új oktatási módszerek elsajátítása oktatási célú mobilitás keretében), az együttműködések kialakítását (akár oktatási, akár kutatás-fejlesztési projektek), de megjelenik benne a szervezeti tanulás is (pl. a tapasztalatok disszeminálására szervezett fórum), illetve az eredmények visszaforgatása a szervezeti működésbe (pl. az oktatói mobilitáson részt vett oktató jobban megérti az otthoni intézményben tanuló külföldi diákok sajátosságait, szükségleteit). A nemzetköziesedés nem csak ösztönző, hanem kényszerítő funkciót is betölthet a szervezeti tanulás szempontjából (pl. növekszik a fizető, külföldi hallgatók száma, ezáltal egyre nagyobb valószínűséggel megjelennek az érdekképviseleti területen, ami kényszeríti a szabályzatok, testületek idegen nyelvre történő lefordítását). A nemzetköziesedés erősítése természetesen a területtel foglalkozó felsőoktatási szakemberek professzionalizációját, illetve erőteljesebb bevonását is erősíti például a tanulás-tanítás vagy a hallgatói toborzás folyamataiba.

Végül a tanulószervezeti viselkedés és az eredményesség kapcsolata szempontjából fogalmazhatók meg következtetések. A szervezeti eredményességre vonatkozóan az adatok aggregált jellege miatt csak áttételesen sikerült bizonyítékokat találni, de így is előremutató, legalább tendencia szinten, hogy a tanulószervezeti viselkedés egyes dimenziói hogyan viszonyulnak a különböző területeken érzékelhető eredményességi dimenziókhoz (pl. a szabadalmak száma tendencia szerű összefüggést mutat a tanulás megragadására szolgáló rendszerek dimenziójával). Szorosabb eredményeket sikerült kimutatni a munkavállalói jóllét és a társadalmi felelősségvállalás dimenziójában. Megállapítható, hogy a tanulószervezeti viselkedés összefügg a munkavállalók általános elégedettségével, a szervezet pozitív megítélésével. A munkavállalói jóllét szempontjából a tanulószervezeti viselkedés egyéni tényezői (folyamatos tanulás, kíváncsiság és érdeklődés, együttműködés és csoportos tanulás) az irányadóak, míg a társadalmi felelősségvállalás szempontjából a szervezet összekötése és a folyamatos tanulás területe. Ezek fontos eredmények a tanulószervezet általános kritikai irodalmát tekintve, ami kifejezetten annak kizsákmányoló és elnyomó jellegére utal. Egy esetpéldán keresztül is illusztráltam azt a komplex összefüggésrendszert, ami egy külső kényszerből és lehetőségből fakadó változási folyamat eredményeként létrejött új felsőoktatási szervezeti modell eredményességét elemzi és köti össze a tanulószervezeti

viselkedés dimenzióival, elsősorban a tanulástámogató vezetés stratégiai jellege (brand-építés) és a tanulás megragadására szolgáló rendszerek kapcsán (hallgatói célcsoportokra szegmentált képzési struktúra).

A kutatás során megerősítést nyert a tanulószervezeti viselkedés létjogosultsága a felsőoktatási intézmények viszonylatában. Az elméleti feltárás során kilenc főbb tartalmi tényezőt azonosítottam a felsőoktatás tanulószervezeti értelmezése során, így zárásként azt tekintem át, hogy ezeket a területeket mennyire sikerült lefedni a disszertációban, illetve milyen egyéb területek merültek még fel, amellyel kiegészíthető a lista.

A kutatás keretében megerősítést nyert az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak **folyamatos szakmai fejlődésének és munkahelyi tanulásának** jelentősége, amelyhez kapcsolódóan változatos lehetőségeket és tevékenységeket azonosítottam:

- szakmai rendezvényeken, programokon és továbbképzéseken való részvétel (pl. hazai és nemzetközi konferenciák, workshopok, továbbképzések vagy szervezeti egység szintű megbeszélések és értekezletek, oktatói mobilitás)
- együttműködés és kommunikáció a kihívó feladatok megoldása során (pl. együttműködés a hallgatókkal vagy a hallgatói problémák megoldása során, kihívást jelentő feladatok megoldása mint pl. stratégia összeállítása vagy kurzusfejlesztés, informális beszélgetések saját vagy más szakterülethez tartozó kollégákkal, ad-hoc problémamegoldásban vagy munkacsoportokban való részvétel, nemzetközi projektek megvalósítása)
- mások munkájának támogatása és visszajelzések (pl. mások munkájának megfigyelése, besegítés vagy helyettesítés, formális visszajelzések a munkavégzésre, mentorálás, témavezetés)
- saját és mások munkájának értékelése, információkeresési tevékenységek (pl. önreflexió, peer-review, opponensi tevékenység, információszerzési tevékenység oktatáshoz vagy kutatás keretében)

A fenti lista alapján látható, hogy a felsőoktatási intézmények működése során változatos lehetőségek állnak rendelkezésre az egyének szempontjából a folyamatos tanulás megvalósítására és az érdeklődés és kíváncsiság kielégítésére. Természetesen ennek sikeres megvalósításához szükséges lehet az együttműködés és csoportos tanulás dimenziója is, ami a **belső együttműködést és a csoportmunkát** helyezi előtérbe. Ennek

egyik megnyilvánulási formájaként azonosítottam a szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő képzési programok megvalósítását.

A fentiekben értelmezett tanulás megvalósításához elengedhetetlen egy **nyitott, befogadó klíma**. Ezt a dimenziót a szervezeti kultúra részletes elemzése kapcsán tovább bővítettem és komplex összefüggésrendszerében értelmeztem a tanulószervezeti viselkedés megnyilvánulását különböző szervezeti kultúrákban. Természetesen a nyitottság és a befogadás fontos előfeltétel, de a tanulószervezet szempontjából dominánsnak ítéhető klán kultúra ennél többet jelent: az egyénekre, az egyének közötti kapcsolatra és a munkavállalói jóllétre helyezi a hangsúlyt.

Ezzel párhuzamosan megjelenik a **munkatársak bevonása és felhatalmazása**. Ez a terület több összefüggésben is megjelent a tanulószervezeti viselkedés egyik dimenziójaként. Kapcsolódik a felsőoktatási intézmények sajátosságaihoz is, mint például a személykultúra erőteljes megjelenése, ami a döntéshozatali folyamatok sajátosságát erőteljesen befolyásolja a felsőoktatásban.

A munkatársak bevonása mellett a **hallgatók bevonása** is fontos terület. A hallgatói perspektíva nem jelent meg a disszertáció során, csak áttételesen utaltam erre a területre, illetve ennek fontosságára. A későbbiekben érdemes lehet az itt tárgyalt kérdésköröket hallgatói szempontból is értelmezni, illetve a tanulószervezeti viselkedés észlelése szempontjából a hallgatók perspektíváját is bevonni.

Az előbb említett hiányosság felveti a különböző nézőpontok fontosságát. Ami viszont megjelent a kutatásban, az a vezetői perspektíva jelentős eltérése a beosztottak nézőpontjától. Több területen is sikerült azonosítani a **tanulásközpontú, stratégiai vezetés** jelentőségét mint a tanulószervezeti dimenziókat támogató elem. Ettől függetlenül a vezetés vagy a vezetői perspektíva további sajátosságainak elemzése lehetséges továbblépési lehetőség (például a vezetési stílus és a tanulószervezeti viselkedés kapcsolatának feltárása).

Szorosan kapcsolódik a vezetés területéhez a **szervezeti struktúra laposítására** vonatkozó javaslatok megjelenése a szakirodalomban. A felsőoktatásra adaptált tanulószervezeti modell a tanuló bürokrácia és a meghallgató szervezet koncepciójával pont azt kívánja elérni, hogy a felsőoktatási intézmény közelebb kerüljön a szervezeti tagokhoz (munkavállalóhoz és hallgatóhoz egyaránt), ami értelmezhető a szervezeti

hierarchia leküzdésére, de nem kapcsolódik hozzá feltétlenül a szervezeti struktúrát érintő konkrét beavatkozás.

Az előbbieket alapján is jól látható, hogy a direkt beavatkozások és radikális változások kevésbé jelennek meg a felsőoktatási intézmények működése során, a belső folyamatokat tekintve inkább az inkrementális változások jellemzők. Ez fakadhat a sajátos, autonóm professzióképből is. Ez azonban megkérdőjelezi a **teljesítményértékelési rendszerek** bevezetésének lehetőségeit a felsőoktatásban. A rendszerre amúgy is jellemző célbizonytalanság és szervezeti és diszciplináris határok mentén való fragmentáltság, ami megnehezítené egy egységes szempontrendszer kialakítását, figyelembe véve, hogy az intézmények teljesítménye relativizálható, az output nehezen megítélhető. A tanulószervezeti viselkedés adaptív jellegéből fakadóan azonban láthatunk példákat arra, hogy egy, a szervezeti tudást explicitté tévő, alapvetően konszenzusra épülő folyamat (tudástérkép létrehozása, feltöltés ösztönzése kiválósági díjjal) hogyan vezethet egy teljesítményértékelési rendszer alapjainak megvalósításához.

Végül az utolsó terület az irodalomban a **külső együttműködések és a harmadik misszió** területe. Erre vonatkozóan több összefüggést is sikerült azonosítani (pl. szabadalmak, a regionális elköteleződés szerepe kapcsán). Ennek a területnek meghatározó szerepe van a vállalkozóegyetem kialakításában, amely nem csak a regionális elköteleződést és a társadalmi felelősségvállalást helyezi előtérbe, de az oktatás és kutatás kereskedelmiesítésének kérdéskörét is.

A szakirodalom feltárása során elsődlegesen kirajzolódó kilenc terület mellett a kutatás során további fontos tartalmi területeket is azonosítottam. Ezek egy csoportja olyan tényezőket tartalmaz, amely erőteljesen külső szakpolitikai kényszer vagy ösztönzés hatására jelenik meg a felsőoktatási intézmények gondolkodásában (**kényszerítő vagy támogató szakmai területek**). Ilyen terület például a nemzetköziesedés, amely erőteljesen támogatott terület, expliciten megjelenik a legtöbb felsőoktatási intézmény célkitűzései között és kényszerítő és támogató tényezőként is jelen lehet, összefüggésben a tanulószervezeti viselkedés számos aspektusával.

A tényezők egy másik csoportja érintőlegesen megjelenhet a tanulástámogató vezetés alatt, azonban ezek inkább olyan specifikus, **felsőoktatás-menedzsment** területek, amelyek a humán-erőforrás fejlesztés, teljesítményértékelés, változásmenedzsment és az oktatásszervezés területén figyelembe veszik a felsőoktatási

sajátosságokat. Ennek megnyilvánulása lehet a felsőoktatási tanuló szakmai közösségek létrehozása a tanulás-tanítás területére irányuló tudományos érdeklődés megvalósítása során, mint humán-erőforrás fejlesztési tevékenység. Egy másik példa lehet az a változásmenedzsment folyamat, amely figyelembe veszi a felsőoktatási intézmények sajátosságát, ahogyan azt a Leuphana Egyetem esettanulmányán keresztül is bemutattam. A felsőoktatás-menedzsment tudás kifejezetten megjelenhet az intézményi kutatások alkalmazásában is (ami az adatokon alapuló döntéshozást támogatja a felsőoktatásban), ami a tanulószervezeti viselkedés szempontjából a tanulás megragadására irányuló rendszernek tekinthető.

A kutatás eredményeit elsősorban kvantitatív megközelítésre építettem, kvalitatív tényezők szempontjából ezen eredmények magyarázatára, illusztrálására törekedtem. A kutatás továbbgondolásaként érdemes lehet további elemzési szempontokat azonosítani és azokat kevert kutatási paradigmában, például konkrét esettanulmányok keretében mélyebben is vizsgálni. A terület feltáratlansága miatt választottam a szélesebb körű áttekintést adó kérdőíves módszert és az egy következő lépés lehet, hogy a területre vonatkozó általános tudás, további hipotézisek tesztelésre kerülnek. A kutatás egyik hiányossága a hallgatói nézőpont (tudatos) figyelmen kívül hagyása, amely a jövőben gazdag kutatási irány lehet. A jövőben érdemes lehet a tanulószervezet koncepcióját más megközelítésekből is feltárni (pl. kifejezetten konstruktivista alapokon vagy interpretatív megközelítésben, ahogyan azt Gelei (2002) is teszi disszertációjában). Továbbá a disszertáció nem használta ki eléggé a különböző szervezeti szintek beágyazottságának sajátos perspektíváját (egyetem, kar, intézet, tanszék stb.), egyrészt, mert az adatgyűjtés ezt nem tette lehetővé, másrészt mert ez nagyon elaprózta volna az egyes csoportokat, így ez a megközelítés inkább kvalitatív-jellegű kutatásoknál lehet a jövőben fontos perspektíva.

Zárásként fontos kiemelni, hogy a felsorolt jellemzők kapcsán a felsőoktatási intézményeknek törekednie kell a kezdetektől fogva jelen lévő kreatív feszültségek fenntartására, hiszen a reziliens működéséhez elengedhetetlen a redundáns erőforrások, a változatosság és a laza kapcsolódások fenntartása. Az elméleti áttekintés során bemutatott folyamatok több esetben kifejezetten ezen tényezők ellen hatnak, így ezeknek a felsőoktatási intézményeknek ellenállniuk kell, más területen viszont alkalmazkodniuk kell a változásokhoz (pl. a digitalizáció során diszruptív innovációként megjelenő MOOC-ok lehetőségeinek kihasználása a diverz célcsoportok igényeinek kielégítése

kapcsán). Ez a kettős szempont alkotja a tanulószervezeti viselkedés lényegét, vagyis, hogy a felsőoktatási intézmény úgy tudja alakítani saját szervezeti kultúráját és struktúráját, hogy a hatékony tudásmenedzsment, szervezeti tanulási és változásmenedzsment folyamatai révén képes legyen legitimációját és versenyképességét intelligensen növelve alkalmazkodni a dinamikusan változó környezethez és elérni a tagjai számára is fontos céljait.

6. Felhasznált irodalom

- Abbasi, E., Taqipour, M., & Farhadian, H. (2012). Learning organization discipline in Iranian higher education system. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2, 58–68.
- Abbasi, E., & Zamani-Miandashti, N. (2013). The role of transformational leadership, organizational culture and organizational learning in improving the performance of Iranian agricultural faculties. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 66, 505–519.
- Abdoli, L. (2011). A Feasibility Study on Developing the Faculty of Management and Economics at Tehran Science and Research Branch of the Islamic Azad University into a Learning Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 957–963.
- Abdullah, F., Yusof, F., Hussain, M. Y., & Selvadurai, S. (2010). The Inclusiveness of Learned Workforce in Managing Higher Education Institutions and Sustaining Competitive Delivery System. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, 209–223.
- Abenga, E. S. B. (2018). Applicability of the learning organisation idea to universities in Kenya. *Educational Research and Reviews*, 13, 745–753.
- Abu-Tineh, A. M. (2011). Exploring the relationship between organizational learning and career resilience among faculty members at Qatar University. *International Journal of Educational Management*, 25, 635–650.
- Acebo, S. C., & Watkins, K. (1988). The emergence of a guiding framework for faculty development in the community college is nowhere more evident than at Miami-Dade and Los Medanos. *Enhancing Staff Development in Diverse Settings*, 49–61.
- ADL. (2016). *The future of higher education. Transforming the students of tomorrow*. Retrieved from http://www.adlittle.com/sites/default/files/viewpoints/ADL_Future_of_higher_education_2016_01.pdf
- Adžić, S. (2018). Learning organization: A fine example of a management fad. *BEH - Business and Economic Horizons*, 14, 477–487.
- Agaoglu, E. (2006). The reflection of the learning organization concept to school of education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7, 135–151.
- Ahmad, A., Sulan, N., & Abdul Rani, A. (2017). Integration of learning organization ideas and Islamic core values principle at university. *The Learning Organization*, 24, 392–400.
- Akhtar, N., & Khan, R. A. (2011). Exploring the paradox of organizational learning and learning organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2, 257–271.
- Al-Zahrani, A. (2015). A Model of Learning Organization in Saudi Public Universities: Leadership Role. In *The WEI International Academic Conference Proceedings* (pp. 1–5). Barcelona: The West East Institute.
- Al Rajhi, E. N. (2018). How far Umm Al-Qura university practices the strategies of a learning organization specified in the 'Senge' model: from the perspective of teaching staff. *Journal of Organizational Behaviour Research*, 3, 268–292.
- Ali, A. K., & Khamis Ali, A. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management*, 26, 55–82.
- Alpár, D., Barnaföldi, G. G., Dékány, É., Kubinyi, E., Máté, Á., Munkácsy, B., ... Toldi, G. (2018). *Fiatal kutatók Magyarországon. Felmérés a 45 év alatti kutatók helyzetéről, karrierterveiről, nehézségeiről*. Budapest. Retrieved from https://mta.hu/data/dokumentumok/fiatal_kutato_k_helyzete_felmeres_eredmeny.pdf
- Altbach, P. G. (Ed.). (1996). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, P. (1999). Complexity Theory and Organization Science. *Organization Science*, 10, 216–232.
- Anka, Á., Baráth, T., Cseh, G., Fazekas, Á., Horváth, L., Kézy, Z., ... Sipos, J. (2015). *Dél-alföld megújuló iskolái*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Antal, Z., & Dobák, M. (2016). *Vezetés és szervezés - Szervezetek kialakítása és működtetése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison Wesley.
- Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: Organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10, 74–82.

- Ashton, D. (1988). Are Business Schools Good Learning Organisations? - Institutional Values And Their Effects In Management Education. *Personnel Review*, 17, 9–14.
- Asklng, B., & Kristensen, B. (2000). Towards “the Learning Organisation”: Implications for Institutional Governance and Leadership. *Higher Education Management*, 12, 17–41.
- Avdjieva, M., & Wilson, M. (2002). Exploring the development of quality in higher education. *Managing Service Quality: An International Journal*, 12, 372–383.
- Bak, O. (2012). Universities: can they be considered as learning organizations? *The Learning Organization*, 19, 163–172.
- Balay, R. (2011). Effect of Learning Organization Perception to the Organizational Commitment: A Comparison between Private and Public University. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 2474–2486.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of Complex Organizations*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Bär, S. (2005). *A Céh. Az egyetemek lényege a professzorra válásnak és a professzorok érzelmi életének tükrében*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Barker, R. T., & Camarata, M. R. (1998). The role of communication in creating and maintaining a learning organization: Preconditions, indicators, and disciplines. *Journal of Business Communication*, 35, 443–467.
- Barlai, R. (2011). *Szervezetfejlesztés*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet. Retrieved from https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_szervfejl/index.html
- Bateman, T. S., & Snell, S. (2002). *Management: competing in the new era*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Bauman, G. L. (2005). Promoting organizational learning in higher education to achieve equity in educational outcomes. *New Directions for Higher Education*, 23–35.
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). Buckingham: SRHE Open University Press.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, work and learning. Practice in postmodernity*. London: Routledge.
- Bencsik, A. (2015). *A tudásmenedzsment elméletben és gyakorlatban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bennett, J. K., & O'Brien, M. J. (1994). The building blocks of the learning organization. *Training*, 31, 41.
- Bennett, R. (1999). *Corporate strategy* (2nd ed.). New Jersey: Financial Times Management.
- Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 39, 577–596.
- Berger, T., & Frey, C. (2016). *Structural Transformation in the OECD. Digitalisation, Deindustrialisation and the Future of Work*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlr068802f7-en.pdf?expires=1551893394&id=id&accname=guest&checksum=4C0CA74CBD18EE227CC9186D98119577>
- Bergquist, W. H., & Pawlak, K. (2007). *Engaging the Six Cultures of the Academy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berrio, A. A. (2007). Assessing the learning organization profile of Ohio State University extension using the systems-linked organizational model. In *PICMET '07 - 2007 Portland International Conference on Management of Engineering & Technology* (pp. 1542–1547). Portland: IEEE.
- Bess, J. L., & Dee, J. R. (2008). *Understanding College and University Organization. Theories for Effective Policy and Practice. Volume I - The State of the System* (1st ed.). Sterling: Stylus Publishing.
- Bess, K. D., Perkins, D. D., & McCown, D. L. (2011). Testing a measure of organizational learning capacity and readiness for transformational change in human services. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 39, 35–49.
- Billet, S. (2010). Workplace learning frameworks. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education. Volume 1*. (pp. 58–63). Oxford: Elsevier.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borzsony, P., & Hunter, K. (1996). Becoming a learning organization through partnership. *The Learning Organization*, 3, 22–30.
- Bratianu, C. (2007). The Learning Paradox and the University. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2, 375–386.
- Brown, A. (2009). *Higher Skills Development at Work*. London.
- Brown, H. (1992). Staff Development in Higher Education - Towards the Learning Organisation? *Higher Education Quarterly*, 46, 174–190.
- Brown, J. S. (1997). On Becoming a Learning Organization. *About Campus*, 1, 5–10.
- Bryan, C. S. (2009). *The application of learning organization principles to church growth*. Retrieved from

- <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Bryson, A. (2004). Managerial Responsiveness to Union and Nonunion Worker Voice in Britain. *Industrial Relations, 43*, 213–241.
- Budd, J. W. (2004). *Employment with a Human Face: Balancing Efficiency, Equity, and Voice*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *The Learning Organization, 17*, 208–227.
- Bui, H., & Baruch, Y. (2012). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. *Management Learning, 43*, 515–544.
- Bunwan, C., Tesputa, K., & Nimchinda, P. (2010). Developing a Model of Learning Organization at a Technical College. *The Social Sciences, 5*, 538–544.
- Calabrese, R. L., & Shoho, A. (2000). Recasting educational administration programs as learning organizations. *International Journal of Educational Management, 14*, 210–215.
- Cambridge, D. (2008). Universities as Responsive Learning Organizations Through Competency-Based Assessment with Electronic Portfolios. *The Journal of General Education, 57*, 51–64.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the Competing Values Framework* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Candy, P. (1996). Promoting lifelong learning: Academic developers and the university as a learning organization. *International Journal for Academic Development, 1*, 7–18.
- Cepic, R., & Krstovic, J. (2011). Through lifelong learning and learning organisations towards sustainable future. *International Journal of Innovation and Learning, 10*, 195–213.
- Chang, S. C. (2007). A Study on Relationship Among Leadership, Organizational Culture, the Operation of Learning Organization and Employee's Job Satisfaction. *The Learning Organization, 14*, 155–185.
- Chatman, J. A., & O'Reilly, C. A. (2016). Paradigm lost: Reinvigorating the study of organizational. *Research in Organizational Behavior, 199*–244.
- Chawla, S., & Lenka, U. (2015). Knowledge management in Indian higher educational institutes for developing as a learning organization - an exploratory study. *JIMS8M: The Journal of Indian Management & Strategy, 20*, 46.
- Cheng, C. W. (2009). A Study of the Current Learning Organization Profile to Elementary Schools at Pingtung County, Taiwan. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge, 15*, 183–188.
- Chrispen, C., & Mukeredz, T. G. (2013). Learning Organisation Concepts in Open and Distance Learning University: their application in fluid times of discontinuity and uncertainty. *Journal of Social Sciences, 36*, 29–40.
- Čierna, H., Sujová, E., Hąbek, P., Horská, E., & Kapsdorferová, Z. (2017a). Learning organization at higher education institutions in the EU: proposal for implementing philosophy of learning organization - results from research. *Quality and Quantity, 51*, 1305–1320.
- Čierna, H., Sujová, E., Hąbek, P., Horská, E., & Kapsdorferová, Z. (2017b). Learning organization at higher education institutions in the EU: proposal for implementing philosophy of learning organization - results from research. *Quality & Quantity, 51*, 1305–1320.
- Clark, B. R. (1987). Introduction. In B. R. Clark (Ed.), *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings* (pp. 1–9). Los Angeles: University of California Press.
- Clark, B. R., Pergamon, B. R., & Clark, B. C. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Cohen, M. D., & March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: Harvard Business Review Press.
- Coldwell, D. A. L., & Fried, A. (2012). Learning organizations without borders? A cross-cultural study of university HR practitioners' perceptions of the salience of Senge's five disciplines in effective work outcomes. *International Journal of Cross Cultural Management, 12*, 101–114.
- Coldwell, D. A. L., Williamson, M., & Cameron, S. (2007). The learning organization in a global context: perceptions of HR practitioners at UK and SA tertiary institutions. *Alternation, 14*, 120–136.
- Collie, S. L. (2002). *The Learning Organization and Teaching Improvement in Academic Departments*. University of Virginia.
- Collie, S. L., & Taylor, A. L. (2004). Improving teaching quality and the learning organisation. *Tertiary Education and Management, 10*, 139–155.
- Coulshed, V., & Mullender, A. (2001). *Management in social work*. London: Palgrave.
- Daft, R. L. (2000). *Management* (5th ed.). New York: Dryden Press.
- Dararat, S. (2015). Organization development toward learning organization in a private university. *International Journal of Cyber Society and Education, 8*, 19–30.

- De Geus, A. P. (1997). *The Living Company*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- DeCarlo, L. T. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292–307.
- Deloitte. (2018). *The future(s) of public higher education. How state universities can survive - and thrive - in a new era*. Retrieved from https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/4726_future-of-higher-education/DI_Future-of-public-higher-ed.pdf
- Dever, J. T. (1997). Reconciling educational leadership and the learning organization. *Community College Review*, 25, 57–63.
- Dill, D. D. (1999). Academic Accountability and University Adaptation: The Architecture of an Academic Learning Organization. *Higher Education*, 38, 127–154.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147.
- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14, 375–394.
- Dowd, J. F. (1999). Learning organizations: an introduction. *Managed Care Quarterly*, 7, 43–50.
- Drew, S. A. W., & Smith, P. A. C. (1995). The learning organization: “change proofing” and strategy. *The Learning Organization*, 2, 4–14.
- Driver, M. (2002). The learning organization: Foucauldian gloom or Utopian sunshine? *Human Relations*, 55, 33–53.
- Duke, C. (1992). *The learning university. Towards a new paradigm?* Buckingham: SRHE Open University Press.
- Duke, C. (1999). Lifelong learning: Implication for the university of the 21st century. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 11, 19–36.
- Duke, C. (2002a). *Managing the learning university* (1st ed.). Buckingham: SRHE Open University Press.
- Duke, C. (2002b). The morning after the millennium: Building the long-haul learning university. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 24–36.
- Dunphy, D., Turner, D., & Crawford, M. (1997). Organizational learning as the creation of corporate competencies. *Journal of Management Development*, 16, 232–244.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, 50, 1085–1113.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The Relationship Between the Learning Organization Concept and Firms’ Financial Performance. An Empirical Assessment. *Human Resources Development Quarterly*, 13, 5–21.
- Erdei, L. A., Verderber, É., Horváth, L., Velkey, K., Kovács, I. V., & Kálmán, O. (2018). Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések mint a szervezeti tanulás forrásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 68, 36–58.
- Erdem, M., & Uçar, I. H. (2013). Learning Organization Perceptions in Elementary Education in terms of Teachers and the Effect of Learning Organization on Organizational Commitment. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13, 1527–1534.
- EUA. (2017). *University Autonomy in Europa III. Country profiles*. Brussels. Retrieved from [https://eua.eu/downloads/publications/university autonomy in europe iii country profiles.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20country%20profiles.pdf)
- Euler, D. (2018). Hochschulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 767–777). Wiesbaden: Springer VS.
- Európai Bizottság. (2003). Az egyetemek szerepe a tudás Európájában. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11067&from=EN>
- Európai Bizottság. (2017). A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának az EU megújított felsőoktatási programjáról. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, N., & Henrichsen, L. (2008). Long-term strategic incrementalism. An Approach and a Model for Bringing about Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 47, 111–124.
- Evans, S. (1998). Revisiting the learning organisation. *Work Study*, 47, 201–203.
- EY. (2018). *Can the universities of today lead learning for tomorrow?* Retrieved from <https://cdn.ey.com/echannel/au/en/industries/government---public-sector/ey-university-of-the-future-2030/EY-university-of-the-future-2030.pdf>

- Fábri, G. (2016). *Az egyetem értéke. Felsőoktatási rangsorok és egyetemi teljesítmény*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from http://www.eltereader.hu/media/2017/04/Az_Egyetem_Erteke_1-4_10_11.pdf
- Fanikhayavi, R., Mardani, N., & Mardani, S. (2014). Analysis of Peter Senge's Five Commandments Learning in Organizations and Adherence to the Islamic Azad University Staff of its Components. *Centre for European Studies (CES) Working Papers*, 6, 77–86.
- Farkas, F. (2013). *A változásmenedzsment elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Farkas, K., & Vilmányi, M. (2009). Bevezető - Felsőoktatási menedzsment, stratégiai tervezés és vezetői információs rendszer. In A. Bángi-Magyar, K. Farkas, T. Horváth, & L. Kiss (Eds.), *AVIR Kézikönyv* (pp. 9–22). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Farrar-Myers, V. A., & Dunn, D. (2010). Campus stories: Three case studies: Part A: Institutionalizing pedagogical change: A case study in building a learning organization. *New Directions for Teaching and Learning*, 69–74.
- Fazekas, Á., Halász, G., & Horváth, L. (2017). Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, 5, 26–43.
- Feizi, M., Mohebi, A., & Gholam, R. (2013). Learning organization and productivity in islamic Azad University. *International Journal of Management Research and Reviews*, 3, 2485–2496.
- Ferencz, S. (2001). A középkori egyetem. Egyetem - universitas - studium generale. In T. Tóth (Ed.), *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest: Professzorok Háza. Retrieved from http://www.orvostortenelem.hu/tankonyvek/tk-05/pdf/2.4/ferencz_sandor_kozepkori_egyetem.pdf
- Forest, J. J. F. (2002). Learning organizations: Higher education institutions can work smarter too. *Connection*, 17, 31–33.
- Francis, D. E. (2014). Lean and the Learning Organization in Higher Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 1–23.
- Frankl, S. N., & Gibbons-Carr, M. (2001). Creating a School Without Walls and Building a Learning Organization: A Case Study. *Journal of Dental Education*, 65, 1253–1263.
- Franklin, P., Hodgkinson, M., & Stewart, J. (1998). Towards universities as learning organisations. *The Learning Organization*, 5, 228–238.
- Freed, J. (2001). Why Become a Learning Organisation. *About Campus*, 5, 16–21.
- Freed, J., & Klugman, M. (1996). Higher education institutions as learning organizations. The quality principles and practices in higher education. *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. Memphis: ASHE.
- Friedman, H. H., & Friedman, L. W. (2002). *The university as learning organization: Some practical approaches* (CIS Working Paper Series). Retrieved from http://www.academia.edu/download/39677327/THE_UNIVERSITY_AS_LEARNING_ORGANIZATION_20151104-1716-17mige.pdf
- Friedman, H. H., Friedman, L. W., & Pollack, S. (2005). Transforming a University from a Teaching Organization to a Learning Organization. *Review of Business*, 26, 31.
- Friedman, H. H., & Kass-Shraibman, F. (2017). What it takes to be a superior college president: Transform your institution into a learning organization. *The Learning Organization*, 24, 286–297.
- Froman, L. (1999). The University as Learning Community. *Journal of Adult Development*, 6, 185–191.
- Fumasoli, T., Goastellec, G., & Kehm, B. M. (2015). Academic Careers and Work in Europe: Trends, Challenges, Perspectives. In T. Fumasoli, G. Goastellec, & B. M. Kehm (Eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives* (pp. 201–214). London: Springer.
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association. Retrieved from <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- Galbraith, P. L. (1999). *Universities as learning organisations - or not!* Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.629.2097&rep=rep1&type=pdf>
- Garratt, B. (1995). Helicopters and rotting fish: developing strategic thinking and new roles for direction-givers. In B. Garratt (Ed.), *Developing Strategic Thought: Rediscovering the Art of Direction-giving* (pp. 242–55). New York: McGraw-Hill.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71, 78–91.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: a guide to putting the learning organization to work*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? - Harvard Business Review. *Harvard Business Review*, 86, 1–10.
- Geißler, H. (2009). Das Pädagogische der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, S. M. Weber, & S.

- Wolff (Eds.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (pp. 239–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gelei, A. (2002). *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezetfejlesztés esete*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. Retrieved from http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei_andras.pdf
- Gentle, P. (2001). Course cultures and learning organizations Introduction: Course cultures in the learning society. *Active Learning in Higher Education*, 2, 8–30.
- Gentle, P., & Clifton, L. (2017). How does leadership development help universities become learning organisations? *The Learning Organization*, 24, 278–285.
- Gephart, M. A., & Marsick, V. J. (2016). *Strategic Organizational Learning. Using System Dynamics for Innovation and Sustained Performance*. Berlin: Springer.
- Gephart, M. A., Marsick, V. J., Van Buren, M. E., Spiro, M. S., & Senge, P. (1996). Learning organizations come alive. *Training & Development*, 50, 34–46.
- Ghaffari, S., Burgoyne, J., Shah, I., & Nazri, M. (2017). Perceptions of Learning Organization Dimensions among Non-academic Employees of Top Public Universities in Malaysia. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 11, 107–116.
- Ghomshi, S. F., Sobhaninejad, M., Ghaffari, M., Shjaat, A. F., Omid, M., & Fard, A. T. (2018). The Evaluation of Islamic Azad University of Qom as a learning organization. *Revista Publicando*, 5, 342–366.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gibbs, G., Knapper, C., & Piccinin, S. (2009). *Departmental Leadership of Teaching in Research-Intensive Environments*. London: Leadership Foundation for Higher Education. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/gibbs.pdf>
- Goh, S., & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15, 575–583.
- Göhlich, M. (2018). Geschichte der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 17–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M., Weber, S. M., & Schröer, A. (2016). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber, & H. Pätzold (Eds.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (pp. 307–320). Wiesbaden: Springer VS.
- Gold, J. (1997). Learning and story-telling: the next stage in the journey for the learning organization. *Journal of Workplace Learning*, 9, 133–141.
- Golestan, A. N., & Baghbani, S. M. G. (2014). An investigation on the role of learning organization in the realization of organizational learning based Marquart model: A case study of Islamic Azad University, Neyshabur branch. *Management Science Letters*, 601–606.
- Gómez, C. (2004). The influence of environmental, organizational, and HRM factors on employee behaviors in subsidiaries: a Mexican case study of organizational learning. *Journal of World Business*, 39, 1–11.
- Goodman, P. (1962). *The Community of Scholars*. New York: Random House.
- Gornitzka, A., Maasan, A. P., Olsen, J. P., & Stensaker, B. (2007). *Europe of Knowledge. Search for a New Pact* (No. 3).
- Gouthro, P., Taber, N., & Brazil, A. (2018). Universities as inclusive learning organizations for women? Considering the role of women in faculty and leadership roles in academe. *The Learning Organization*, 25, 29–39.
- Greenwood, D. J. (2009). Are Research Universities Knowledge-Intensive Learning Organizations? In D. Jemielniak & J. Kociatkiewicz (Eds.), *Handbook of Research on Knowledge-Intensive Organizations* (pp. 1–18). Hershey: Information Science Reference.
- Griego, O. V., Geroy, G. D., & Wright, P. C. (2000). Predictors of learning organizations: a human resource development practitioner's perspective. *The Learning Organization*, 7, 5–12.
- Grieves, J. (2000). Navigating change into the new millennium: themes and issues for the learning organization. *The Learning Organization*, 7, 54–74.
- Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2013). *Organizational Behavior. Managing People and Organizations*. (11th ed.). Toronto: Cengage Learning.
- Guastavi, A., & Oxtoby, B. (1998). Model for change and learning (one example of a member of the UN family creating its own process by using the experience of its own people). *The Learning Organization*, 5, 83–85.
- Gunn, A. (2018). The UK Teaching Excellence Framework (TEF): The Development of a New Transparency Tool. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area:*

- The Impact of Past and Future Policies* (pp. 505–526). Cham: Springer.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, *60*, 159–170.
- Haines, S. G. (2000). *The Systems Thinking Approach to Strategic Planning and Management*. New York: CRC Press.
- Halász, G. (2006). *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*. Retrieved from <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>
- Halász, G. (2007). *Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatás politikája*. Retrieved from http://oktataskepzes.tka.hu/documents/4_Felsooktatas/2_Felsooktatas_modernizacioja/2_Felsooktatasi_muhelymunkak/2007/halasz_gabor_vitairat.pdf
- Halász, G. (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In G. Drótos & G. Kovács (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 13–31). Budapest: Aula Kiadó.
- Halász, G. (2010a). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. Budapest. Retrieved from http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf
- Halász, G. (2010b). Organizational Change and Development in Higher Education. In J. Huisman & A. Pausits (Eds.), *Higher Education Management and Development* (pp. 51–65). Münster: Waxmann.
- Halász, G. (2012). *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Halász, G. (2018). Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány*, *18*–41.
- Hang, C. C., & Phan, P. (1999). Reinventing the University for the Next Millennium: Leadership Imperatives for Creating a Learning Organisation. *Singapore Management Review*, *21*, 69–87.
- Hasan, R., Zaidi, M. H. M., & Rosli, Y. (2015). Examining strategic organizational change: The learning university experience in Unisel. *Advanced Science Letters*, *21*, 2429–2432.
- Head, M. L., Holman, L., Lanfear, R., Kahn, A. T., & Jennions, M. D. (2015). The Extent and Consequences of P-Hacking in Science. *PLOS Biology*, *13*, e1002106.
- Hegedűs, A., & Polónyi, I. (2015). Az egyetemvezetés hazai útvesztői. *Köz-Gazdaság*, *10*, 67–86.
- Henard, F. (2012). *A tanulás útján: A minőségi tanítás áttekintése a felsőoktatásban*. Budapest: ELTE PPK. Retrieved from http://www.oecd.org/education/imhe/Learning_Our_Lesson_Hungarian.pdf
- Henard, F., & Leprince-Ringuet, S. (n.d.). *The Path to Quality Teaching in Higher Education*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/imhe/44150246.pdf>
- Hillon, Y. C., & Boje, D. M. (2017). The dialectical development of “storytelling” learning organizations. *The Learning Organization*, *24*, 226–235.
- Hirschhorn, L., Noble, P., & Rankin, T. (2001). Sociotechnical systems in an age of mass customization. *Journal of Engineering and Technology Management*, *18*, 241–252.
- Hitt, W. D. (1995). The learning organization: some reflections on organizational renewal. *Leadership & Organization Development Journal*, *16*, 17–25.
- Ho, S. K. M. (1999). Total learning organisation. *The Learning Organization*, *6*, 116–120.
- Holyoke, L. B., Sturko, P. A., Wood, N. B., & Wu, L. J. (2012). Not useful but may have resources: Are Academic Departments Perceived as Learning Organizations? *Educational Management Administration and Leadership*, *40*, 436–448.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, *69*, 3–19.
- Horváth, L. (2015). *Ajánlás a Semmelweis Egyetem tudásmenedzsment stratégiájának kialakítására*. Budapest.
- Horváth, L. (2016). *A lüneburgi Leuphana Egyetem, mint innovatív vállalkozó egyetemi modell és kialakulásának felsőoktatási változásmenedzsment folyamata*. Budapest. Retrieved from https://ppk.elte.hu/file/innova_leuphana.pdf
- Horváth, L. (2017). A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszeiben. *Neveléstudomány*, *44*–66.
- Horváth, L. (2018). Kísérlet a magyar felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságaik mentén történő klaszterezésére. In A. Fehérvári (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 186–200). Budapest: ELTE PPK - L'Harmattan Kiadó.
- Horváth, L., & Györik, P. (2018). *“Látni a fától az erdőt”. Esettanulmány a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszékének innovációs folyamatairól*. Budapest. Retrieved from https://ppk.elte.hu/file/SZEPIT_esettanulm_ny_HL_GYP.pdf
- Horváth, L., & Hajdú, N. (2018). *“Hatvan munkaóra egy kattintással”. Esettanulmány a Budapesti Corvinus Egyetem Vezetéstudományi Intézetének innovációs folyamatairól*. Budapest. Retrieved from https://ppk.elte.hu/file/BCE_VIT_HL_HN_vegleges.pdf
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling

- School Structures. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296–321.
- Hrubos, I. (Ed.). (2012). *Elefántcsonttoronyból világitótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest: Aula Kiadó. Retrieved from http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/ku/kutatokozpontok/NFKK/letoltheto/Hrubos_Ildiko_Elefantcs.pdf
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F., & Ishak, N. A. (2014). Learning Organization and its Effect On Organizational Performance and Organizational Innovativeness: A Proposed Framework for Malaysian Public Institutions of Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 130, 299–304.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Inzelt, A. (2018). A felsőoktatás harmadik missziója. *Valóság*, 61, 93–98.
- Jamalzadeh, M. (2012). The Relationship between Knowledge Management and Learning Organization of Faculty Members at Islamic Azad University, Shiraz Branch in Academic year. (2010-2011). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 62, 1164–1168.
- James, C. R. (2003). Designing Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 32, 46–61.
- Jashapara, A. (1993). The Competitive learning Organization: A Quest for the Holy Grail. *Management Decision*, 31, 52–62.
- Jensen, H. S. (2010). *The organisation of the university* (Working Papers on University Reform No. 14). Aarhus. Retrieved from http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/epoke/workingpapers/WP_14.pdf
- Jensen, P. E. (2005). A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. *Knowledge and Process Management*, 12, 53–64.
- Jeong, S. H., Lee, T., Kim, I. S., Lee, M. H., & Kim, M. J. (2007). The effect of nurses' use of the principles of learning organization on organizational effectiveness. *Journal of Advanced Nursing*, 58, 53–62.
- Jinbao, F. (2011). Study on the process design of training system of university faculties base on learning organization theory. In *2011 2nd IEEE International Conference on Emergency Management and Management Sciences* (pp. 796–799). Beijing: IEEE.
- Johnson, J. R. (2002). Leading the learning organization: portrait of four leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 241–249.
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 74–97.
- Karash, R. (2002). Learning-Org Dialog on Learning Organizations. Retrieved December 6, 2018, from <http://world.std.com/~lo/>
- Keczer, G. (2014). *Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. század elején*. Szeged: Egyesület Közép-Európa Kutatására. Retrieved from http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/ku/kutatokozpontok/NFKK/publikaciok/Keczer.pdf
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 7–22.
- Khamis Ali, A. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management*.
- Khasawneh, S. (2011). Learning organization disciplines in higher education Institutions: An Approach to Human resource development in Jordan. *Innovative Higher Education*, 36, 273–285.
- Kim, D. H. (1992). Systemic Quality Management: Improving the Quality of Doing and Thinking. Retrieved December 6, 2018, from <https://thesystemsthinker.com/systemic-quality-management-improving-the-quality-of-doing-and-thinking/>
- Kim, J., Egan, T., & Tolson, H. (2015). Examining the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire: A Review and Critique of Research Utilizing the DLOQ. *Human Resource Development Review*, 14, 91–112.
- King, W. R. (2001). Strategies for Creating A Learning Organization. *Information Systems Management*, 18, 12–20.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B., Kovac, V., Ledic, J., & Rafajac, B. (2003). Academic Staff Participation in University Governance: Internal Responses to External Quality Demands. *Tertiary Education and Management*, 9, 215–232.
- Kovács, P. (2008). A multikollinearitás vizsgálata lineáris regressziós modellekben. *Statistikai Szemle*, 86,

38–67.

- Kováts, G. (2009). Az egyetem mint szervezet. In G. Drótos & G. Kováts (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 63–85). Budapest: Aula Kiadó.
- Kováts, G. (2016). Hogyan fogadták az egyetemi vezetők a kancellárokat és a kancellári rendszert? In G. Kováts (Ed.), *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások* (pp. 23–45). Budapest: BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Kováts, G. (2018). The change of organizational structure of higher education institutions in Hungary: a contingency theory analysis. *International Review of Social Research*, 8, 74–86.
- Kováts, G., & Kiss, P. (2013). Hogyan gazdálkodnak az egyetemek a szellemi tőkájükkel? *Felsőoktatási Műhely*, 15–19.
- Kováts, G., & Rónay, Z. (2018). Intézményi integrációk és dezintegrációk. In G. Kováts & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede: 2008-2017* (pp. 69–78). Budapest: BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Kranthi, A. K., & Resmi, A. T. (2017). Learning in academic enterprise - a study on antecedents using Lisrel 8.7 and Smart PLS 2.0. *International Journal of Enterprise Network Management*, 8, 141.
- Kristensen, B. (1999). The Entrepreneurial University as a Learning University. *Higher Education in Europe*, 24, 35–46.
- Kumar, N. (2005). Assessing the learning culture and performance of educational institutions. *Performance Improvement*, 44, 27–32.
- Kumar, N., & Idris, K. (2009). An examination of educational institutions' knowledge performance: Analysis, implications and outlines for future research. *Learning Organization*, 13, 96–116.
- Kuzmicz, K. (2015). Benchmarking in University Toolbox. *Business, Management and Education*, 13, 158–174.
- Kuzmicz, K. A. (2015). Benchmarking in university development towards a learning organization. *International Journal of Contemporary Management*, 14, 89–101.
- Latif, K. F. (2018). The Development and Validation of Stakeholder Based Scale for Measuring University Social Responsibility (USR). *Social Indicators Research*, 140, 511–547.
- Laurillard, D. (1999). A conversational framework for individual learning applied to the ... *Systems Research and Behavioral Science*, 16, 113–122.
- Lawler, A., & Sillitoe, J. (2013). Facilitating “Organisational Learning” in a “Learning Institution.” *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35, 495–500.
- Lenka, U., & Chawla, S. (2015). Higher educational institutes as learning organizations for employer branding. *Industrial and Commercial Training*, 47, 265–276.
- Leonard-Barton, D. (1992). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 34, 23–39.
- Lepori, B. (2018). *What ETER tells us about the history and demography of European HEIs?* Retrieved from https://www.eter-project.com/assets/pdf/ETER_brief_demography.pdf
- Levin, M., & Greenwood, D. (2001). Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 103–113). London: Sage.
- Levitt, B., & March, J. G. (2005). Szervezeti tanulás. In A. Csontos & A. Lángfalvy (Eds.), *Szervezeti tanulás és döntéshozatal* (pp. 189–213). Budapest: Alinea Kiadó - Rajk László Szakkollégium.
- Lewis, D. (2002). Five years on – the organizational culture saga revisited. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 280–287.
- Lewis, N., Benjamin, W. K., Juda, N., & Marcella, M. (2008). Universities as learning organizations: Implications and challenges. *Educational Research and Review*, 3, 289–293.
- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. (1997). *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. Boston: Thomson Learning.
- Liao, S.-H., Chang, W.-J., & Wu, C.-C. (2010). An integrated model for learning organization with strategic view: Benchmarking in the knowledge-intensive industry. *Expert Systems with Applications*, 37, 3792–3798.
- Lin, H. (2004). *A study of learning organization and faculty development in higher education*. University of Idaho.
- Liu, Q., & Liu, L. (2018). Exploring organisational learning in universities' responses to a quality assurance reform: experiences from Ontario, Canada. *Quality in Higher Education*, 24, 29–42.
- López, S. P., Peón, J. M. M., & Ordás, C. J. V. (2005). Organizational Learning as a Determining Factor in Business Performance. *The Learning Organization*, 12, 227–245.
- Lorange, P. (1996). A business school as a learning organization. *The Learning Organization*, 3, 5–13.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 3–30.
- Malik, M. E., Danish, R. Q., & Munir, Y. (2012). Determinants of Learning Organization in Higher

- Education Institutes of Pakistan: A Correlational Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3, 117–120.
- Manlow, V. (2010). Inventing the Future : Using Social Media to Transform a University from a Teaching Organization to a Learning Organization. *Learning*, 21, 47–64.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organizational Science*, 71–87.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: a systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue Examining DLOQ Use Over a Decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 127–132.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132–151.
- Martin, B. R., & Etzkowitz, H. (2000). The origin and evolution of the university species. *VEST - Tidskrift for Vetenskaps Och Teknistudier*, 13, 9–34.
- Martin, E. (1999). *Changing Academic Work. Developing the Learning University*. Philadelphia: SRHE Open University Press.
- Masland, A. T. (1985). Organizational Culture in the Study of Higher Education. *The Review of Higher Education*, 8, 157–168.
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: developing an holistic model. *The Learning Organization*, 6, 18–29.
- McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In T. Schuller (Ed.), *The Changing University?* (pp. 105–115). Buckingham: SRHE Open University Press.
- Meade, P. (1995). Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement. *Quality in Higher Education*, 1, 111–121.
- Mészáros, I., Németh, A., & Pukánszky, B. (2005). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskolázatás történetébe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Metaxiotis, K., & Psarras, J. (2003). Applying knowledge management in higher education: the creation of a learning organisation. *Journal of Information & Knowledge Management*, 2, 353–359.
- Millet, J. D. (1962). *The Academic Community: An Essay on Organization*. New York: McGraw Hill.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in Fives. Designing effective organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organizations. *The Learning Organization*, 12, 71–89.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories For Educational Change. Management Theories For Educational Change*. London: SAGE Publications.
- Murdoch, G. A. (1995). Towards a learning organization. *Training for Quality*, 3, 33–40.
- Mushtaq, N., & Malik, A. B. (2018). The Role of Public and Private Universities of Pakistan as Learning Organization. *Journal of Research in Social Sciences*, 6, 277–290.
- Nakpodia, E. D. (2009). The concept of the university as learning organization: Its functions, techniques and possible ways of making it effective. *Journal of Public Administration and Policy Research*, 1, 79.
- Navehebrahim, A., Badakhshan, A., & Rahimi, S. (2013). An Evaluation of The University as a Learning Organization. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7, 148–154.
- Nazari, K., & Pihie, Z. (2012). Assessing learning organization dimensions and demographic factors in technical and vocational colleges in Iran. *International Journal of Business and Social Science*, 3, 210–219.
- Neefe, D. O. (2001). *Comparing Levels of Organizational Learning Maturity of Colleges and Universities Participating in Traditional and Non-Traditional (Academic Quality Improvement Project) Accreditation Processes*. University of Wisconsin. Retrieved from <http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/40079/2001neefed.pdf?sequence=1>
- Nejad, B. A., Abbaszadeh, M. M. S., Hassani, M., & Bernousi, I. (2012). Study of the entrepreneurship in universities as learning organization based on Senge model. *International Education Studies*, 5, 67–77.
- Németh, A. (2009). A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. *Educatio*, 3, 279–290.
- Nevis, E. C., DiBella, A. J., & Gould, J. M. (1995). Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 28, 73–85.
- Ng, P. T. (2004). The learning organisation and the innovative organisation. *Human Systems Management*,

- 23, 93–100.
- Nguyen, L., & Hung, Q. (2007). Transforming a University into a Learning Organization in the Era of Globalization: Challenges for the School System Leaders. *Essays in Education*, 20, 1–12.
- Nicolae, E. E., & Nicolae, M. (2016). Universities As Learning Organisations – Managing People and Processes. *Euromentor Journal*, 7, 7–14.
- Nonaka, I., & Ikujiro. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5, 14–37.
- O'Banion, T. (1996). Learning Communities, Learning Organizations, and Learning Colleges. In *Leadership Abstracts* (Vol. 9). Retrieved from <http://facstaff.necc.mass.edu/wp-content/uploads/2009/07/vpaa-07-learningcollege.pdf>
- O'Reilly, A., & Schmidt, L. (2016). *Professionals in Doctorate Education. First Findings*. Wien. Retrieved from <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/objects/o:454075/methods/bdef:Content/get>
- Obasi, I. N., & Motshegwa, B. (2005). The University of Botswana as a learning organization: The challenges of fostering change. In A. Brew & C. Asmar (Eds.), *Research and Development in Higher Education: Higher education in a changing world. Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference* (pp. 344–350). Sydney: HERDSA.
- OECD/EU. (2017). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Hungary*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (4th ed.). Paris/Luxembourg: OECD/Eurostat.
- OECD. (2008). *Four Future Scenarios for Higher Education*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/42241931.pdf>
- OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments_9789264277274-en
- OECD. (2018). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/developing-schools-as-learning-organisations-in-wales_9789264307193-en
- OFI. (2016). *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015)*. Retrieved from https://enqa.eu/indirme/esg/ESG_in_Hungarian_by_OFI-HAC.pdf
- Ögüt, A., & Berber, Ş. (2003). Learning organizations in the information age: the case of Selçuk University, Turkey. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 265–276.
- Örtenblad, A. (Ed.). (2013). *Handbook of Research on the Learning Organization: Adaptation and Context*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Örtenblad, A. (2015). Towards increased relevance: context-adapted models of the learning organization. *The Learning Organization*, 22, 163–181.
- Örtenblad, A., & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a “multi-stakeholder contingency approach”. *International Journal of Educational Management*, 28, 173–214.
- Osborne, D. R. (1997). *The learning organization and leadership for the college system*. Memorial University of Newfoundland. Retrieved from <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/mq25874.pdf>
- Osborne, R. L., & Cowen, S. S. (1995). Business schools must become learning organizations – or else. *The Learning Organization*, 2, 28–31.
- Overmeer, W. (1997). Business integration in a learning organization: the role of management development. *Journal of Management Development*, 16, 245–261.
- Pálinkás, J. (2018). *Hol tartanak a Felsőoktatási és Ipari Együttműködési Központok?* Budapest.
- Pareek, U. (2002). *Training Instruments In HRD And OD*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Education.
- Park, J. H., & Rojewski, J. W. (2006). The Learning Organization Model across Vocational and Academic Teacher Groups. *Career & Technical Education Research*, 31, 23–48.
- Patnaik, B., Beriha, G. S., Mahapatra, S. S., & Singh, N. (2013). Organizational learning in educational settings (technical): An Indian perspective. *The Learning Organization*, 20, 153–172.
- Patrick, S. K., & Fletcher, J. J. (1998). Faculty developers as change agents: Transforming colleges and universities into learning organizations. *To Improve the Academy*, 17, 155–170.
- Patterson, G. (1999). The learning university. *The Learning Organization*, 6, 9–17.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company: a strategy for sustainable development*. New York: McGraw-Hill.
- Pinheiro, R., & Young, M. (2017). The university as an adaptive resilient organization: a complex systems perspective. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research. Volume 3*. (pp. 119–136). Bingley: Emerald Publishing.

- Pinxten, W. J. L., Ia, T., Hospers, H. J., Alisjahbana, B., Meheus, A. M., van Crevel, R., & van der Ven, A. J. A. M. (2011). IMPACT-Bandung: a learning organization approach to build HIV prevention and care in Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 623–627.
- Polónyi, I. (2018). A hazai felsőoktatás felvételi tendenciái és hallgatólétszámának néhány jellemzője. In G. Kováts & I. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede: 2008-2017* (pp. 111–129). Budapest: BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Ponnuswamy, I., & Manohar, H. L. (2014). Breaking the glass ceiling- A mixed methods study using Watkins and Marsick's learning organisation culture model. *Asian Women*, 30, 85–111.
- Ponzi, L. J., & Koenig, M. (2002). Knowledge management: another management fad? *Information Research*, 8. Retrieved from <http://informationr.net/ir/8-1/paper145.html>
- Portfelt, I. S. (2006). *The University; A Learning Organization?: An Illuminative Review Based on System Theory*. Karlstad University Studies. Karlstad University. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6505/FULLTEXT01.pdf>
- Prelicean, G., & Bejinaru, R. (2016). Universities as Learning Organizations in the Knowledge Economy. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 4, 469–492.
- Privot, E. B., & Estermann, T. (2017). *University Autonomy in Europe III. The Scorecard 2017*. Brussels. Retrieved from [https://eua.eu/downloads/publications/university autonomy in europe iii the scorecard 2017.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20the%20scorecard%202017.pdf)
- Qi, Z., Li, Q., & Ma, H. (2012). A Humble Opinion on the Architectural Construction of University Learning Organizations. *Procedia Environmental Sciences*, 12, 1354–1360.
- Razali, M. Z. M., Amira, N. A., & Shobri, N. D. M. (2013). Learning Organization Practices and Job Satisfaction among Academicians at Public University. *International Journal of Social Science and Humanity*, 518–522.
- Redding, J. (1997). Hardwiring the learning organization. *Training & Development*, 51, 61–68.
- Reece, P. D. (2004). *Universities as learning organizations: how can Australian universities become learning organizations?* Murdoch University. Retrieved from <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/274/2/02Whole.pdf>
- Reynolds, R., & Ablett, A. (1998). Transforming the rhetoric of organisational learning to the reality of the learning organisation. *The Learning Organization*, 5, 24–35.
- Rezaee, R., Yazdani, Z., & Shokrpour, N. (2014). Comparison of learning organization indicators in 2 universities in Shiraz as viewed by the personnel. *The Health Care Manager*, 33, 342–348.
- Roberts, P. (1994). Creating a Learning Community on Campus. In R. Barnett (Ed.), *Academic Community. Discourse or Discord?* (pp. 153–166). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Romanovskaia, I. A., & Shtrigel, E. E. (2013). Learning Organization of Teachers at Self-Learning University. *International Journal of Experimental Education*, 7–9.
- Rónay, Z. (2018a). Az intézményvezetés átalakulása. In G. Kováts & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede: 2008-2017* (pp. 102–110). Budapest: BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Rónay, Z. (2018b). Centralizations and Autonomies: The Delimitation of Education by the Hungarian Government. In N. Popov, C. Wolhuter, J. M. Smith, G. Hilton, J. Ogunleye, E. Achinewhu-Nworgu, & E. Niemczyk (Eds.), *BCES Conference Books, 2018. Education in Modern Society*. (pp. 177–182). Sofia: BCES.
- Rónay, Z., & Kováts, G. (2018). Ágazatirányítás 2008 és 2017 között. In G. Kováts & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede: 2008-2017* (pp. 60–68). Budapest: BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Rowden, R. W. (2001). The Learning Organization and Strategic Change. *The Free Library*. Retrieved from [https://www.thefreelibrary.com/The Learning Organization and Strategic Change.-a078404389](https://www.thefreelibrary.com/The+Learning+Organization+and+Strategic+Change.-a078404389)
- Rowe, E. (2010). Looking at extension as a learning organization. *Journal of Extension*, 48, 17.
- Rowley, J. (1998). Creating a learning organisation in higher education. *Industrial and Commercial Training*, 30, 16–19.
- Rowley, J., & Gibbs, P. (2008). From learning organization to practically wise organization. *The Learning Organization*, 15, 356–372.
- Rüegg, W. (1992). Themes. In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe* (pp. 3–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rus, C. L., Chirică, S., Rațiu, L., & Băban, A. (2014). Learning Organization and Social Responsibility in Romanian Higher Education Institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 146–153.
- Salleh, K., & Huang, C. C. (2011). Learning Organisation, Knowledge Management Process and Organisational Performance: empirical evidence from a public university. In V. Ribiere & L. Worasinchai (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning*. (pp. 485–493). Bangkok: The Institute for

- Knowledge and Innovation Southeast Asia of Bangkok University.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research Method for Business Students* (7th ed.). Harlow: Pearson.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8, 597–599.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schemmann, M. (2018). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 187–197). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneijderberg, C., & Merkator, N. (2013). The New Higher Education Professionals. In B. M. Kehm & U. Teichler (Eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (pp. 53–92). Dordrecht: Springer.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P. M. (1998). *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. Budapest: HVG Rt.
- Senge, P. M. (2000). The Academy as Learning Community Contradiction in Terms or Realizable Future? In A. F. Lucas (Ed.), *Leading Academic Change: Essential Roles for Department Chairs* (pp. 275–300). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, 28, 157–169.
- Slater, S. F., & Narver, J. C. (1995). Market Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing*, 59, 63–74.
- Small, M. W., & Minkes, L. (2010). On the nature of learning communities: A study of four organisations. *Journal of Management Development*, 29, 783–794.
- Smart, J. C., & John, E. P. S. (1996). Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the “Culture Type” and “Strong Culture” Hypotheses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 219–241.
- Smerek, R. E. (2010). Cultural Perspectives of Academia: Toward a Model of Cultural Complexity. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume 25* (pp. 381–423). New York: Springer.
- Smith, B. H. (2003). *The University as a learning organization: developing a conceptual model*. Montana State University.
- Song, J. H., Chermack, T. J., & Kim, W. (2013). An Analysis and Synthesis of DLOQ-Based Learning Organization Research. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 222–239.
- Song, J. H., Joo, B.-K., & Chermack, T. J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A validation study in a Korean context. *Human Resource Development Quarterly*, 20, 43–64.
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and US universities. *Tertiary Education & Management*, 7, 121–134.
- Sporn, Barbara. (1996). Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32, 41–61.
- Starkey, K. (Ed.). (1996). *How organizations learn*. London: International Thompson Business Press.
- Starkey, K., Tempest, S., & McKinlay, A. (2004). *How Organizations Learn: Managing the Search for Knowledge* (2nd ed.). London: Thomson Learning.
- Stéber, A., & Kereszty, O. (2016). A tudásmenedzsment a munkahelyi tanulásban. *Neveléstudomány*, 4, 20–30.
- Stegall, M. S. (2003). Running Like A Bottled Tornado. *Quality Progress*, 36, 45–50.
- Sternberg, R. J. (2015). A Model of Institutional Creative Change for Assessing Universities as Learning Organizations. *Creativity Research Journal*, 27, 254–261.
- Szolár, E. (2009). Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 27–46.
- Szontágh, A., & Horváth, L. (2018). *Teach with Erasmus+. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem törekvései az oktatói mobilitás minőségének fejlesztésére*. Budapest.
- Tam, M. (1999). Managing Change Involves Changing Management: implications for transforming higher education. *Quality in Higher Education*, 5, 227–232.
- Taródy, D. (2012). Formalizált rugalmasság – a kettős képesség kialakulása egy középállalatban. *Vezetéstudomány*, 43, 49–60.
- Taylor, I. (2004). Developing the university as a learning organization. In H. Burgess & I. Taylor (Eds.), *Effective Learning and Teaching in Social Policy and Social Work* (pp. 184–196). Oxon: Routledge-

- Falmer.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey The Changing Academic Profession*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., & Höhle, E. A. (2013). The Academic Profession in 12 European Countries: The Approach of the Comparative Study. In U. Teichler & E. A. Höhle (Eds.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (pp. 1–12). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Machado-Taylor, M. de L., & Soares, V. M. (2017). What Is the New Academic Profession? In M. de L. Machado-Taylor, V. M. Soares, & U. Teichler (Eds.), *Challenges and Options: The Academic Profession in Europe* (pp. 253–267). Dordrecht: Springer.
- Thomas, K., & Allen, S. (2006). The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, 13, 123–139.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education. Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59, 2–21.
- Tinto, V. (1997). Universities as learning organizations. *About Campus*, 1, 2–4.
- Trevitt, C., Steed, A., Du Moulin, L., & Foley, T. (2017). Leading entrepreneurial e-learning development in legal education. A longitudinal case study of universities as learning organisations. *The Learning Organization*, 24, 298–311.
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty’s teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42.
- Van de Ven, A. H., Ganco, M., & Hinings, C. R. (2013). Returning to the Frontier of Contingency Theory of Organizational and Institutional Designs. *The Academy of Management Annals*, 7, 393–440.
- van der Westhuizen, A. J. (1998). *An academic leadership model for transformation towards learning organisations in higher education*. University of Stellenbosch. Retrieved from https://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.1/50885/vanderwesthuizen_academic_1998.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and Voice Extra-Role Behaviors: Evidence of Construct and Predictive Validity. *Academy of Management Journal*, 41, 108–119.
- Vatankhah, M. R., Pakdel, A., Noruzi, L., Mahmudi, A., & Vatankhah, G. (2011). Surveying of Learning Organization Indices and Academic Quality Improvement in Islamic Azad Universities. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3, 861–875.
- Veisi, H. (2010). Organizational Learning in the Higher Education Institutions (A Case Study of Agricultural and Natural Recourses Campus of University of Tehran). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2, 21–36.
- Vera, D., Crossan, M., & Apaydin, M. (2011). A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge Capabilities, and Absorptive Capacity. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (2nd ed., pp. 153–180). Chichester: Wiley.
- Veres, P., & Golovics, J. (2016). Új szereplők a magyar felsőoktatásban: kancellári rendszer és konzisztórium. In G. Kováts (Ed.), *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások* (pp. 7–22). BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019. What has changed in the classroom?* Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en
- Voolaid, K., & Venesaar, U. (2011). A Validation Study of the Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire in the Business School Context. In G. Prause & U. Venesaar (Eds.), *University-Business Cooperation - Tallinn 2011* (pp. 64–83). Berlin: BWV Verlag.
- Wasserstein, R. L., & Lazar, N. A. (2016). The ASA’s Statement on p-values: context, process, and purpose. *The American Statistician*, 70, 129–133.
- Wasserstein, R. L., Schirm, A. L., & Lazar, N. A. (2019). Moving to a World Beyond “p < 0.05.” *The American Statistician*, 73, 1–19.
- Watkins, K. E. (2005). What Would Be Different if Higher Educational Institutions Were Learning Organizations? *Advances in Developing Human Resources*, 7, 414–421.
- Watkins, K. E., & Dirani, K. M. (2013). A Meta-Analysis of the Dimensions of a Learning Organization Questionnaire: Looking Across Cultures, Ranks, and Industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 148–162.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.

- Whitchurch, C. (2008a). *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures*. London. Retrieved from https://www.lfhe.ac.uk/filemanager/root/site_assets/research_resources/research/series_1/S1-12
Whitchurch - Professional Managers - Final.pdf
- Whitchurch, C. (2008b). Shifting Identities and Blurring Boundaries. The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62, 377–396.
- Whitchurch, C. (2015). The Rise of Third Space Professionals: Paradoxes and Dilemmas. In U. Teichler & W. Cummings (Eds.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (pp. 79–99). Dordrecht: Springer.
- White, J., & Weathersby, R. (2005). Can universities become true learning organizations? *The Learning Organization*, 12, 292–298.
- Wiley, J. W., Kowske, B. J., & Herman, A. E. (2010). Developing and validating a global model of employee engagement. In S. L. Albrecht (Ed.), *Handbook of employee engagement. Perspectives, issues, research and practice*. (pp. 351–363). Cheltenham: Edward Elgar.
- Wilkinson, J. E., Rushmer, R. K., & Davies, H. T. O. (2004). Clinical governance and the learning organization. *Journal of Nursing Management*, 12, 105–113.
- Willcoxson, L. (2001). Strategies for changing a university into a “learning organisation.” In L. Richardson & J. Lidstone (Eds.), *Flexible Learning for a Flexible Society. Proceedings of ASET-HERDSA 2000 Conference* (pp. 720–731). Toowoomba: ASET & HERDSA.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Wronka, M. (2013). Mentoring in the concept of the learning organization in higher education—empirical research (Mentoring w koncepcji organizacji uczącej się szkoły wyższej w świetle badań empirycznych). *Management*, 17, 273–290.
- Wu, C., & Lin, T. (1997). Organizational change. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 18.

7. Ábra- és táblajegyzék

7.1. Ábrajegyzék

1. ábra: A szervezetpedagógia alapstruktúrája	11
2. ábra: A kontigencia elmélet általános modellje	13
3. ábra: A stratégiai szervezeti tanulás rendszermodellje	16
4. ábra: Az Ernst & Young által felvázolt lehetséges forgatókönyvek a felsőoktatás jövőjére vonatkozóan	23
5. ábra: Az európai felsőoktatási rendszerek autonómia mutatói	32
6. ábra: A mintzbergi szervezettipológia általános modellje és az egyes építőkövek törekvései	36
7. ábra: A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúra-elemzésének javasolt keretrendszere	44
8. ábra: Schneijderberg és Merkator (2013, p. 80) átfedés modellje	47
9. ábra: Publikációk száma a Web of Science adatbázisában, amelyben megjelenik a tanulószervezet fogalma (1990-2017) (N=924)	64
10. ábra: A tanulószervezet fogalmát tartalmazó cikkekre érkezett hivatkozások száma a Web of Science adatbázisa alapján (1990-2017)	64
11. ábra: A tanulószervezetre vonatkozó publikációk tematikus megoszlása a Web of Science elemzése alapján	65
12. ábra: A tanulószervezeti definíciók elemei a stratégiai rendszergondolkodás modelljében	67
13. ábra: A felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező publikációk időbeli megoszlása	73
14. ábra: A felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező publikációk földrajzi megoszlása	73
15. ábra: Örtenblad és Koris (2014, p. 205) által javasolt, módosított tanulószervezeti keretrendszer a felsőoktatási intézményekre specializálva (Saját fordítás)	84
16. ábra: A kutatás teljes folyamata a design gondolkodás dupla-gyémánt folyamata alapján	91
17. ábra: A tanulószervezeti viselkedés átlagának hisztogramja	113
18. ábra: A DLOQ-21 7 faktorához tartozó itemek	122
19. ábra: A DLOQ dimenzióinak átlagai a köznevelési és a súlyozatlan felsőoktatási mintában	124
20. ábra: Az egyes felsőoktatási karok előrehaladása a tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak megvalósításában	125
21. ábra: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak átlaga a különböző fenntartók esetén	131
22. ábra: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak átlaga annak függvényében, hogy a kitöltő hány éve dolgozik az adott felsőoktatási intézményben	133
23. ábra: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak átlaga a különböző szűkebb szervezeti egység definícióját jelölő kitöltők körében	135
24. ábra: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak átlaga az egyes szervezeti kultúra-csoportok mentén	138
25. ábra: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak átlaga a szervezeti kultúra intenzitásának függvényében	140

26. ábra: A tanulószervezeti viselkedés megítélése az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak perspektívájában	145
27. ábra: Az egyéb tanulószervezeti jellemzők megítélése az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak perspektívájában	148
28. ábra: Hackman és Oldham (1975) munkasajátosságok modellje.....	150
29. ábra: A munkasajátosságok modell skáláinak megítélése az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak perspektívájában	153
30. ábra: Az együttműködés és csoportos tanulás átlagának alakulása a szervezeti és diszciplináris kultúra csoportokban.....	159
31. ábra: A tanulószervezeti viselkedés szerint három részre bontott minta eredményei a tanulás-tanítás minőségét leíró mutatók mentén.....	162
32. ábra: Az elsőhelyes jelentkezők számának alakulása a diszciplináris és szervezeti kultúra, valamint a tanulószervezeti viselkedés kontextusában	164
33. ábra: A munkavállalói jóllét dimenziói a tanulószervezeti viselkedés függvényében	170
34. ábra: A felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségvállalása a tanulószervezeti viselkedés függvényében.....	175
35. ábra: A tanulószervezeti viselkedés felsőoktatásra adaptált modellje.....	184
36. ábra: A tanulás megragadására szolgáló rendszerekhez kapcsolódó DLOQ tételekre érkezett válaszok százalékos megoszlása	190
37. ábra: A szervezet összekötéséről szóló DLOQ tételekre érkezett válaszok százalékos megoszlása..	193
38. ábra: A Magyarországon működő Felsőoktatási és Ipari Együttműködési Központok	194

7.2. Táblajegyzék

1. táblázat: Tanulószervezeti kutatások kontextualizálásához használatos szempontrendszer	6
2. táblázat: A szervezet-környezet lehetséges kapcsolatai és a feldolgozáshoz használható elméleti keretek	12
3. táblázat: A mintzbergi (1983) szervezeti modellek és fő jellemzőik	38
4. táblázat: Összefoglaló táblázat a felsőoktatás-specifikus szervezetértelmezésekről.....	59
5. táblázat: A felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező szakirodalom főbb területei és az Örtenblad és Koris (2014) által felállított tanulószervezeti fókuszterületek átfedései	82
6. táblázat: A DLOQ mérőeszköz dimenziói és leírásai	86
7. táblázat: A populáció (felsőoktatási intézmények és munkatársak) alapvető létszámadatai.....	95
8. táblázat: Az oktatók és kutatók létszáma besorolásuk alapján a populációban.....	96
9. táblázat: Teljes munkaidős oktatók regionális, fenntartó és tudományterület szerinti megoszlása.....	97
10. táblázat: A minta (felsőoktatási intézmények és munkatársak) alapvető létszámadatai	98
11. táblázat: Az oktató-kutató és nem oktató-kutató munkatársak létszáma besorolásuk és feladatkörük alapján a mintában	99
12. táblázat: A mintában szereplő oktató munkatársak regionális, fenntartó és tudományterület szerinti megoszlása	101

13. táblázat: A mintában szereplő, különböző vezetői beosztást megjelölő kitöltők létszáma	102
14. táblázat: A minta megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség, a kinevezés időtartama és jellege alapján.....	102
15. táblázat: A minta megoszlása a felsőoktatásban és az adott felsőoktatási intézményben eltöltött idő, illetve a nemzetközi tapasztalatok szerint	103
16. táblázat: A kitöltők értelmezési perspektívája a felsőoktatási intézményre vonatkozóan.....	104
17. táblázat: A hipotézisek igazolásához használt vizsgálati módszerek	110
18. táblázat: A tesztelt modellek különböző illeszkedési mutatói.....	119
19. táblázat: A DLOQ mérőeszköz illeszkedési mutatói különböző mintákon.....	120
20. táblázat: A DLOQ skáláinak jellemzői, korrelációi és megbízhatósági mutatói.....	123
21. táblázat: A tanuló bürokrácia skáláinak jellemzői, korreláció és megbízhatósági mutatói.....	126
22. táblázat: A meghallgató szervezet skáláinak jellemzői, korreláció és megbízhatósági mutatói	128
23. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés átlagának eltérése a szűkebb szervezeti definíció függvényében	134
24. táblázat: A Versengő Értékek Modell skáláinak jellemzői, korreláció és megbízhatósági mutatói...	136
25. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés különbsége a különböző szervezeti kultúra-csoportok függvényében.....	137
26. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés különbsége a szervezeti kultúra percepciójának intenzitása függvényében.....	139
27. táblázat: Egyes szervezeti konfigurációk jellemzői a mért változók tükrében.....	141
28. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak különbségei differenciált nézőpontok mentén	144
29. táblázat: Az egyéb tanulószervezeti jellemzők különbségei differenciált nézőpontok mentén.....	147
30. táblázat: A munkasajátosságok modell skáláinak jellemzői, korreláció és megbízhatósági mutatói .	151
31. táblázat: A munkasajátosságok modell skáláinak különbségei differenciált nézőpontok mentén	152
32. táblázat: A különböző szervezeti és diszciplináris kultúrákban észlelt munkasajátosságok.....	156
33. táblázat: A szervezeti kultúra, diszciplináris kultúra és interakciójának hatása a tanulószervezeti viselkedés dimenzió keretében (N=506).....	157
34. táblázat: A diszciplináris és szervezeti kultúra, illetve a tanulószervezeti viselkedés csoportjának és interakcióinak összefüggése az elsős helyes jelentkezők számának alakulásával	166
35. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak hatása a munkavállalói jóllét dimenzióira.....	171
36. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak hatása a szűkebb szervezeti egységet leíró metafora töltetére	172
37. táblázat: A felsőoktatási intézmény harmadik missziós felelősségvállalását leíró skálák jellemzői, korrelációs és megbízhatósági mutatói	174
38. táblázat: Bináris logisztikus regresszió az összetett innovációs mutató két csoportjára vonatkozóan a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén	178
39. táblázat: A kutatás hipotéziseinek értékelése	182
40. táblázat: A szervezeti eredményesség értelmezése a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén különböző csoportok bontásában	198

41. táblázat: A munkavállalói jóllét értelmezése a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén különböző csoportok bontásában.....	199
42. táblázat: Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás értelmezése a tanulószervezeti viselkedés dimenziói mentén különböző csoportok bontásában	200
43. táblázat: Az oktatói populáció százalékos megoszlása a régió, fenntartó és a diszciplináris terület szerint	260
44. táblázat: Az oktatói minta százalékos megoszlása a régió, fenntartó és diszciplináris terület szerint	261
45. táblázat: Az oktatói minta súlyozása régió, fenntartó és diszciplináris terület szerint	262

8. Mellékletek

1. sz. melléklet: Tanulószerkezeti definíciók

Szerző	A tanulószerkezet definíciója (saját fordítás)
1. Senge (1990)	Ahol az emberek folyamatosan fejlesztik magukat, hogy elérjék azokat az eredményeket, melyeket valóban el akarnak érni, ahol támogatják az újszerű gondolkozási mintákat, ahol szabadjára engedik a kollektív aspirációt és az emberek folyamatosan tanulják, hogy hogyan tudnak együtt tanulni.
2. Kim (1992)	Olyan szervezet, mely tudatosan szervezi tanulási folyamatait, a tagjai érdeklődés-vezérelt orientációja által.
3. Leonard-Barton (1992, p. 23)	A tanulólabor, mint szervezet elkötelezett a tudás létrehozása, gyűjtése és irányítása mellett. Egy tanulólaborban rengeteg tudást és képességet ágyaznak be fizikai eszközökbe, folyamatokba, melyek az emberekben testesülnek meg.
4. Argyris (1993)	Olyan szervezet, ahol az egyének a kulcsszereplők, akik együttműködve tanulnak, vagy együttműködve hoznak létre valamilyen eredményt. Minden tudást generalizálni kell, és úgy kell megformálni, hogy az egyének fel tudják azt használni a cselekvésre.
5. Dodgson (1993)	Olyan szervezet, mely túllép a természetes tanuláson, melynek célkitűzései virágoznak annak köszönhetően, hogy a tanulást szisztematikusan arra használja fel, hogy meghaladja az egyszerű alkalmazkodást. A szervezet törekedik, hogy magasabb szintű, konstruktív, generatív mentális funkcióit fejlessze, melyek a stratégiáiban, struktúráiban szándékosan fejlesztésre kerülnek, hogy facilitálják és koordinálják a tanulást a folyamatosan változó és konfliktusokkal teli környezetben.
6. Garvin (1993)	Olyan szervezet, mely képes a tudás létrehozására, megszerzésére és átadására, illetve képes módosítani a viselkedését, hogy reflektáljon az új tudásra, meglátásokra.
7. Jashapara (1993)	A versenyképes tanulószerkezet egy folyamatosan adaptív vállalkozás, mely támogatja az egyénre, csapatokra és szervezetre fókuszáltan a tanulást, a folyamatosan változó ügyféligények kielégítésén, a dinamikus versenykörnyezet megértésén és a rendszergondolkodás támogatásán keresztül.
8. Watkins és Marsick (1993)	Olyan szervezet, mely folyamatosan tanul és átalakítja magát.
9. Bennett és O'Brien (1994)	Olyan szervezet, mely beleszötte kultúrájába a folyamatos és megerősített kapacitást a tanulásra, alkalmazkodásra, változásra. Értékei, szabályai,

	gyakorlatai, rendszerei és struktúrája támogatja és gyorsítja minden munkatárs tanulását. A tanulás eredményeként megvalósul a folyamatos fejlődés olyan területeken, mint például a munkafolyamatok, termékek és szolgáltatások, egyéni munkakörök struktúrája és funkciója, csapatmunka, hatékony vezetési gyakorlat.
10. Nonaka (1994)	A fő tulajdonsága a hypertext szervezetnek, hogy képes váltani a tudásteremtés különböző kontextusai között, hogy képes legyen alkalmazkodni a változó szükségletekhez bizonyos szituációkban, melyek a szervezeten kívülről és belülről is származhatnak.
11. Senge et al. (1994)	A tanulószervezet a folyamatosan változó szervezet és a változási beavatkozások nélküli vezetők általi rendszer átalakítások innovatív modellje.
12. Drew és Smith (1995)	Társadalmi rendszer, melynek tagjai megtanulták a tudatos, közös folyamatait annak, hogy folyamatosan teremtsék, megtartsák és kiaknázzák az egyéni és kollektív tanulást, hogy ezáltal olyan módon fejlesszék a szervezeti rendszer teljesítményét, hogy az minden érintett számára fontos legyen és mindezt folyamatosan, tudatosan és közösen monitorozzák és növelik a teljesítményt.
13. Garratt (1995)	Olyan szervezet, mely az akciótanulás folyamatához kötődik, és ennek során szabadjára engedi az emberek energiáját és tanulását a mindennapi működési folyamatokban.
14. Hitt (1995)	Olyan szervezet, ami folyamatosan okosabbá válik.
15. Nevis et al. (1995)	Olyan szervezet, mely képes folyamatosan és egyre erősödő módon tanulni, alkalmazkodni és változni.
16. Slater és Narver (1995, p. 71)	Olyan szervezet, mely folyamatosan gyűjti, feldolgozza és disszeminálja a szervezeten keresztül a piacról, termékekről, technológiáról és üzleti folyamatokról szerzett tudást.
17. Gephart et al. (1996)	Olyan szervezet, ahol a tanulási folyamatot elemzik, ellenőrzik, fejlesztik, szervezik, valamint összekötik a fejlesztési és innovációs célokkal.
18. Marquardt (1996)	Olyan szervezet, mely erőteljesen és kollektíven tanul és folyamatosan alakítja magát, hogy hatékonyabban gyűjtse, szervezze és használja a tudást a szervezet sikeressége érdekében. Felhatalmazza az embereket, hogy munkavégzés közben tanuljanak, mind a szervezeten belül és kívül, illetve optimalizáltan használja a technológiát a tanulás és az eredményesség céljaira.
19. Starkey (1996, p. 2)	A tanulószervezet egy metafora, melynek gyökerei abban rejlenek, hogy víziójában olyan stratégia jelenik meg, mely támogatja az egyéni önfejlesztést egy magát folyamatosan változtató szervezeti kontextusban.

<p>20. Goh és Richards (1997, p. 575)</p>	<p>Olyan szervezet, mely azonosítja a szükséges szervezeti jellemzőket és vezetési gyakorlatokat, melyek támogatják a szervezeti tanulást. Ez lehetővé teszi a vezetők számára, hogy olyan beavatkozásokat tervezzenek, melyekkel felülkerekedhetnek a tanulószervezet kialakításának gátjain.</p>
<p>21. Pedler, Burgoyne és Boydell (1991, p. 4)</p>	<p>A tanuló vállalat (learning company) egy olyan szervezet, mely facilitálja minden tagjának tanulását és folyamatosan átalakítja magát.</p>
<p>22. Overmeer (1997, p. 245)</p>	<p>Olyan szervezeti környezet, mely támogatja az egyéni tanulást, melyet cserébe a szervezet kiaknáz.</p>
<p>23. Redding (1997, p. 62)</p>	<p>Egy szervezet olyan mértékben tekinthető tanulószervezetnek, amennyiben szándékosan építi kapacitását a tanulásra, mint egy teljes rendszer és ezt a kapacitást minden aspektusába beépítette: vízió, stratégia, vezetés és szervezés, kultúra, struktúra, rendszerek és folyamatok.</p>
<p>24. Gold (1997), 25. Dunphy, Turner és Crawford (1997)</p>	<p>A tanulószervezet átalakítja a képességeket és felhasználja, illetve megosztja ezeket mind egyéni, mind szervezeti szinten.</p>
<p>26. Wu és Lin (1997)</p>	<p>Olyan szervezet, mely folyamatosan tanul, különböző probléma-megoldási projekteket próbál ki szisztematikus gondolkodási modellel és tovább erősíti és bővíti az egyéni tudást és tapasztalatokat, melynek segítségével megváltoztathatja a teljes szervezeti viselkedést és javíthatja az alkalmazkodóképességet és az innovációs kapacitását a szervezetnek.</p>
<p>27. Morrison (1998), 28. Ho (1999), 29. Bennett (1999)</p>	<p>A tanulószervezet egy képzett szervezet, mely facilitálja minden tagja tanulását, felfedezi és megszerzi az információt és kompatibilissé teszi a viselkedéseket az újonnan megszerzett információk fényében.</p>
<p>30. Barker és Camarata (1998)</p>	<p>A tanulószervezet stimuláló klímát biztosít a tagjai számára, ahol képessé válnak arra, hogy folyamatosan törekedjenek a tudás megszerzésének új megközelítéseire.</p>
<p>31. Evans (1998)</p>	<p>Olyan szervezet, mely támogatja a munkatársai tanulását, de még fontosabb, hogy ő maga tanul ebből a tanulásból. Az erős formalizáltság és világosan tisztázott utasítási és irányítási struktúra hiánya jellemzi, nagyra értékeli az egyéni és szervezeti tanulást, mint a szervezet küldetésének legfőbb megvalósítóját. Munkatársakat nem tekinti passzív, felbérelt munkaerő tömegének és nem hiszi, hogy a technológia önmagában képes megoldani a szervezet jövőbeli problémáit. Minden munkatársat bevon folyamatos reflexión keresztül egy folyamatos ellenőrzési és fejlesztési folyamatba és úgy strukturálja a munkát, hogy a feladatok lehetőséget biztosítsanak a folyamatos tanulásra.</p>

32. Guastavi és Oxtoby (1998, p. 83)	Olyan szervezet, mely a kimenet minősége növekszik, miközben ennek a költsége csökken.
33. Reynolds és Ablett (1998, p. 83)	Olyan szervezet, ahol olyan tanulás megy végbe, mely megváltoztatja a szervezet viselkedését.
34. Dowd (1999)	Emberek egy csoportja, akik elkötelezettek a folyamatos tanulás és fejlődés mellett.
35. Griego et al. (2000)	Olyan szervezet, mely folyamatosan növeli az eredményeit, köszönhetően a megnövekedett teljesítményének, melyet az tett lehetővé, hogy a szervezet egyre ügyesebb, talpraesettebb lett.
36. Grieves (2000, p. 66)	Olyan szervezet, mely lényegét tekintve rugalmas, versenyképes a globális piacon ezért elkötelezett a gyors válaszra a dinamikus külső környezettel szemben.
37. Daft (2000)	Olyan szervezet, ahol minden egyén azonosítja és megoldja a problémákat, olyan módon, hogy képessé teszi a szervezetet a tapasztalásra és változásra minden időben, annak érdekében, hogy növelje a kapacitását a növekedésre, tanulásra és a célelérésre.
38. Hirschhorn, Noble és Rankin (2001)	Olyan szervezet, mely képes gyorsan alkalmazkodni az ügyfelek új elvárásaihoz és a piaci változásokhoz.
39. King (2001)	Olyan szervezet, mely létrehoz, megszerez, kommunikál információt és tudást és emiatt máshogy viselkedik és magasabb eredményeket produkál.
40. Rowden (2001)	A tanulószervezetben mindenki részt vesz a problémamegoldásban, mely lehetővé teszi a szervezet számára, hogy folyamatosan kísérletezzen, változzon és fejlődjön, fejlessze kapacitását a növekedésre, tanulásra és a célelérésre.
41. Lewis (2002)	Olyan szervezet, ahol az alkalmazottak folyamatosan új tudást szereznek és osztanak meg és hajlandóak ezt a tudást a munkavégzés során, illetve döntési szituációkban alkalmazni.
42. Johnson (2002, p. 242)	A tanulószervezet folyamatosan adatokat gyűjt a környezetből, fluid és rugalmas és tanul korábbi tapasztalataiból.
43. Bateman és Snell (2002)	Olyan szervezet, mely képes bevezetni, megszerezni és közvetíteni tudást és módosítani viselkedését annak érdekében, hogy reflektáljon az új tudásra és viselkedésre.
44. Karash (2002)	Olyan szervezet, ahol minden munkatárs egyéni és kollektív szinten dolgozik azon, hogy növeljék kapacitásukat, annak érdekében, hogy elérjék azokat a célokat, amelyekre törekcszenek.

45. Armstrong és Foley (2003)	A tanulószervezet rendelkezik megfelelő kulturális aspektussal (vízió, értékek, feltételezések és viselkedés) mely támogatják a tanulási környezetet; folyamatokkal, melyek támogatják az emberek tanulását és fejlődését, azáltal, hogy azonosítja a tanulási igényeket és facilitálja a tanulást; és strukturális aspektussal, mely lehetővé teszi a tanulási tevékenységek támogatását és implementálását a munkahelyen.
46. James (2003)	A tanulószervezet minden alkalmazottat bevon a tudás felderítésének, kiaknázásának és átadásának folyamatába, ezáltal növelve a kollektív tanulást a szervezetben és saját jövőjének formálására irányuló képességét.
47. Stegall (2003)	A tanulószervezet egy adaptív, önszerveződő entitásra utal, ahol a tanulás egy jelenlévő tulajdona minden munkatársnak, nem kizárólag a felsővezetésnek.
48. Celep (2004), idézi Erdem és Uçar (2013)	A tanulószervezet egy olyan szervezet, amely folyamatosan bátorítja, fenntartja a munkatársak fejlesztését, lehetőségeket biztosít a tanulásra és fejlődésre és a tanulást befektetésnek tekinti, amelynek célja, hogy növelje a szervezet sikerességét és kapacitását.
49. Wilkinson, Rushmer és Davies (2004)	Olyan szervezet, melyben kimutatható az alkalmazkodóképesség, amely tanul a hibáiból, keresi a fejlődési lehetőségeket és optimalizálja a munkatársak hozzájárulásait.
50. Gómez(2004)	Olyan szervezet, mely képes a tapasztalatokat átmenetni idői, szervezeti struktúrából fakadó és földrajzi korlátokon, hogy a folyamatos tanulás képes legyen a szervezet azon képességét növelni, hogy hatékonyan cselekedjen.
51. Ng (2004)	Olyan szervezet, ahol a tagok egyénileg és kollektíven is hajlandóak mind szívben, mind lélekben mélyebbre ásni és szélesebbre tárni a tanulási folyamataikat.
52. Jensen (2005)	Olyan szervezet, melyet olyan módon szerveznek, hogy képes legyen információt gyűjteni a környezetéről, ezáltal önmaga képes létrehozni információt és támogatja az egyéneket abban, hogy ezt az információt tudássá alakítsák és koordinálja ezt a tudást, hogy abból az egyének új értelmezést nyerjenek. Továbbá megváltoztatja működését, hogy képes legyen használni ezt az új tudást, meglátást.
53. Moilanen (2005)	Tudatos vezetés jellemzi a szervezetet. A tanulószervezetben a tanulás egy központi értéként, vízióként és célként van jelen, illetve megjelenik a mindennapi működésben és értékelésben.
54. Coulshed és Mullender (2001, p. 179)	A tanulószervezet bátorítja a munkatársak tanulási lehetőségeit, illetve az egész szervezet nyitott az új ötletekre és a tapasztalatokból való tanulásra.

55. Thomas és Allen (2006, p. 126)	A tanulószervezet egy olyan kritikus kombináció terméke vagy eredménye, mely a struktúrára irányuló belső változási mechanizmusokat, folyamatokat és emberi kapacitást vegyíti a teljesítmény fenntartására vagy növelésére irányuló folyamatos környezeti információgyűjtéssel.
56. Jeong et al. (2007)	Ideális szervezeti vízió, amelyek segítik a szervezeteket, hogy jobban megküzdjenek, sőt, irányítsák a környezeti változásokat azáltal, hogy megerősítik tanulási tevékenységeiket.
57. Rowley és Gibbs (2008, p. 368)	A tanulószervezet egy gyakorlatiasan bölcs szervezet, amely megragadja a tudást és a tanulást, melyet a környezettel való szándékos foglalkozás keretében hozott létre és ebben folyamatosan kompetensebb lesz a tapasztalás, gyakorlás és ítélkezés által.
58. Cheng (2009, p. 184)	Olyan szervezet, melynek minden szintjén bevonásra kerülnek az alkalmazottak. Ezért az emberek együtt tanulnak és folyamatosan növelik kapacitásukat, hogy olyan eredményeket hozzanak létre, melyek valóban fontosak számukra.
59. Bryan (2009)	Olyan szervezet, amely megfelel azoknak a követelményeknek, amelyek megkülönböztetik más általános szervezetektől az alábbi területeken: oktatási vezetés (educational leadership), struktúra, felhatalmazás, a munkatársak aktív és rugalmas bevonása, participatív stratégia adoptálása, információk cseréje és stratégiai gondolkodás alkalmazása.
60. Liao, Chang és Wu (2010)	A tanulószervezet egy olyan hely, ahol a tudást maximálisan kihasználják, a kapacitást bővítik, a viselkedést megváltoztatják és kompetenciákat szereznek.
61. Akhtar és Khan (2011)	Olyan szervezet, amely magas motivációs szintet birtokol, proaktív, futurisztikus, stratégiai szemléletű, élő és képes alkalmazkodni, továbbá elég rugalmas ahhoz, hogy elfogadja a változásokat, bátorítsa a kísérletezést és egyenlő esélyeket biztosít a fejlődésre és a tanulásra.
62. Pinxten és munkatársai (2011)	Olyan szervezet, mely facilitálja a tanulását minden munkatársának azáltal, hogy pozitív és biztonságos környezetet teremt (ugyanannyit tanulunk a hibáinkból is mint a sikereinkből), miközben a nyitottság az új ötletekre és különböző megközelítésekre kulcsfontosságú jellemzők és szisztematikus reflexió stimulálja a tudatos alkalmazkodást és átalakulást a saját szervezetben, külső és belső környezethez.
63. Ali (2012, p. 56)	Olyan szervezet, mely birtokolja a folyamatos tanulás képességeit vagy mechanizmusait, hogy kielégítse folyamatosan változó igényeit.

2. sz. melléklet: A felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként értelmező kutatások áttekintése

#	Tanulmány	Régió	Tanulószervezeti definíció alapja					Értékfókusz			Tanulószervezet értelmezése				Jelleg	
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL		LS
1	(Ashton, 1988)	UK			X			X	X	X	X		X	X	X	elméleti
2	(H. Brown, 1992)	UK			X			X	X	X		X	X	X	X	elméleti
3	(Duke, 1992)	UK			X				X	X	X	X	X		X	elméleti
4	(Roberts, 1994)	-				X			X	X	X		X	X	X	n.a.
5	(Meade, 1995)	Ausztrália	X				X	X	X				X	X		elméleti
6	(Murdoch, 1995)	UK	X						X				X	X	X	elméleti
7	(R. L. Osborne & Cowen, 1995)	USA							X						X	elméleti
8	(Borzsony & Hunter, 1996)	UK						X	X	X	X		X	X	X	elméleti
9	(Freed & Klugman, 1996)	USA	X					X	X				X	X		empirikus - kvalitatív
10	(Lorange, 1996)	Svájc							X				X		X	elméleti
11	(J. S. Brown, 1997)	USA	X								X		X	X	X	n.a.
12	(Dever, 1997)	-	X						X		X		X	X	X	elméleti
13	(O'Banion, 1996)	USA	X				X				X		X		X	elméleti
14	(Tinto, 1997)	USA									X		X	X		elméleti
15	(Franklin et al., 1998)	UK	X						X	X	X	X				elméleti
16	(Rowley, 1998)	-				X			X				X	X		elméleti
17	(Dill, 1999)	OECD					X	X	X				X			empirikus - esettanulmány
18	(Duke, 1999)	UK/Ausztrália						X			X	X	X			elméleti
19	(Hang & Phan, 1999)	-	X		X				X				X	X	X	n.a.
20	(Kristensen, 1999)	Dánia						X	X		X		X	X		elméleti
21	(Laurillard, 1999)	UK	X								X		X			elméleti

#	Tanulmány	Régió	Tanulószerkezeti definíció alapja						Értékfókusz			Tanulószerkezet értelmezése				Jelleg
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL	LS	
22	(E. Martin, 1999)	UK/Ausztrália	X							X			X	X		empirikus - kvantitatív
23	(Matthews, 1999)	Ausztrália	X	X					X	X		X	X	X		elméleti
24	(Patterson, 1999)	-	X				X		X				X		X	elméleti
25	(Tam, 1999)	-	X						X		X		X	X	X	elméleti
26	(Askling & Kristensen, 2000)	Dánia/Svédó.	X						X				X	X	X	empirikus - esettanulmány
27	(Calabrese & Shoho, 2000)	-	X		X				X				X	X		elméleti
28	(Senge, 2000)	-	X						X			X	X	X		elméleti
29	(Frankl & Gibbons-Carr, 2001)	USA	X						X				X	X	X	empirikus - esettanulmány
30	(Freed, 2001)	USA					X		X		X		X	X		n.a.
31	(Gentle, 2001)	UK				X			X	X	X	X	X	X		empirikus - kevert
32	(Levin & Greenwood, 2001)	Norvégia/ Svédó./USA	X		X						X	X	X	X	X	elméleti
33	(Neefe, 2001)	USA	X	X			X	X	X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
34	(Willcoxson, 2001)	Ausztrália	X	X					X	X	X			X	X	elméleti
35	(Avdjieva & Wilson, 2002)	Ausztrália/Új Zéland/UK/ Észak- Amerika	X						X	X	X		X		X	empirikus - kevert
36	(Collie, 2002)	USA	X	X			X	X	X		X		X	X	X	empirikus - kvantitatív
37	(Duke, 2002b)	-	X		X				X		X		X		X	n.a.
38	(Duke, 2002a)	-						X			X		X		X	elméleti
39	(Forest, 2002)	-							X			X	X	X		n.a.

#	Tanulmány	Régió	Tanulószervezeti definíció alapja					Értékfókusz			Tanulószervezet értelmezése				Jelleg	
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL		LS
40	(Kovač et al., 2003)	Horváto.						X	X				X		X	empirikus - kvantitatív
41	(Ögüt & Berber, 2003)	Töröko.	X						X		X			X	X	empirikus - esettanulmány
42	(Smith, 2003)	USA	X						X	X	X		X	X	X	empirikus - esettanulmány
43	(Collie & Taylor, 2004)	USA	X				X	X	X		X		X	X		empirikus - kvantitatív
44	(Lin, 2004)	USA	X						X		X		X	X		n.a.
45	(Reece, 2004)	Ausztrália	X						X		X	X	X		X	empirikus - kvalitatív
46	(Bauman, 2005)	USA					X		X		X		X			elméleti
47	(Friedman et al., 2005)	-	X						X			X			X	elméleti
48	(Kezar, 2005)	-	X				X		X				X		X	elméleti
49	(Kumar, 2005)	Malajzia		X			X		X				X			empirikus - kvantitatív
50	(Watkins, 2005)	-		X					X	X		X		X	X	elméleti
51	(White & Weathersby, 2005)	-						X		X	X			X	X	elméleti
52	(Agaoglu, 2006)	Töröko.						X	X		X			X	X	empirikus - kvantitatív
53	(Kumar & Idris, 2009)	Malajzia		X					X			X	X	X	X	ugyanaz, mint Kumar (2005)
54	(Portfelt, 2006)	Svédó.	X		X			x	X		X	X	X	X	X	empirikus - eset- tanulmány

#	Tanulmány	Régió	Tanulószerkezeti definíció alapja					Értékfókusz			Tanulószerkezet értelmezése				Jelleg	
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL		LS
55	(Bratianu, 2007)	volt szovjet tagállamok	X		X				X				X		X	elméleti
56	(Cambridge, 2008)	USA							X	X	X		X	X		elméleti
57	(N. Lewis et al., 2008)	fejlődő országok	X	X		X			X	X				X	X	elméleti
58	(Greenwood, 2009)	-	X		X				X	X	X		X	X	X	elméleti
59	(Bui & Baruch, 2010)	-	X						X			X	X	X	X	elméleti
60	(Farrar-Myers & Dunn, 2010)	USA							X		X		X	X		empirikus - esettanulmány
61	(Manlow, 2010)	-	X		X	X	X		X			X	X	X	X	elméleti
62	(Veisi, 2010)	Irán	X	X			X	X	X				X	X		empirikus - kvantitatív
63	(Abu-Tineh, 2011)	Qatar		X					X	X		X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
64	(Bui & Baruch, 2012)	UK/Vietnám	X						X	X			X	X	X	empirikus - kvantitatív
65	(Cepic & Krstovic, 2011)	-		X					X	X	X		X	X	X	elméleti
66	(Khasawneh, 2011)	Jordánia	X	X				X	X				X	X	X	empirikus - kvantitatív
67	(Vatankhah et al., 2011)	Irán						X	X	X			X	X	X	empirikus - kevert
68	(Voolaid & Venesaar, 2011)	Észto.		X					X			X	X	X	X	n.a.
69	(Khamis Ali, 2012)	Malajzia		X					X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív

#	Tanulmány	Régió	Tanulószerkezeti definíció alapja						Értékfókusz			Tanulószerkezet értelmezése				Jelleg
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL	LS	
70	(Bak, 2012)	UK	X						X				X	X	X	empirikus - esettanulmány
71	(Holyoke et al., 2012)	USA		X					X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
72	(Nazari & Pihie, 2012)	Irán		X					X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
73*	(Nejad et al., 2012)	Irán	X	X		X		X	X				X			empirikus - kvantitatív
74	(Acebo & Watkins, 1988)	USA							X			X	X	X		elméleti
75	(Candy, 1996)	-	X		X			X	X			X		X		elméleti
76	(D. R. Osborne, 1997)	Kanada	X						X			X	X	X	X	empirikus - kvalitatív
77	(Patrick & Fletcher, 1998)	-	X						X					X	X	elméleti
78	(van der Westhuizen, 1998)	Dél-Afrika	X		X	X		X	X			X			X	elméleti
79	(Galbraith, 1999)	-	X						X			X	X	X		elméleti
80	(Froman, 1999)	USA	X				X	X	X					X		elméleti
81	(Friedman & Friedman, 2002)	-	X		X	X	X		X		X	X	X		X	elméleti
82	(Armstrong & Foley, 2003)	Ausztrália	X		X	X	X	X	X			X	X	X		empirikus - kvantitatív
83	(Metaxiotis & Psarras, 2003)	-				X		X	X		X	X	X	X	X	elméleti
84	(Taylor, 2004)	-	X					X	X	X		X		X	X	elméleti
85	(Obasi & Motshegwa, 2005)	-	X			X	X	X	X			X		X	X	elméleti
86	(Berrio, 2007)	USA	X		X			X	X			X		X	X	empirikus - kvantitatív

#	Tanulmány	Régió	Tanulószerkezeti definíció alapja						Értékfókusz			Tanulószerkezet értelmezése				Jelleg
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL	LS	
87	(Coldwell, Williamson, & Cameron, 2007)	UK/Dél-Afrika	X		X	X	X	X	X			X		X		empirikus - kvantitatív
88	(Nguyen & Hung, 2007)	Vietnám	X		X	X		X	X				X	X	X	elméleti
89	(Nakpodia, 2009)	-		X	X	X			X		X	X	X	X	X	elméleti
90	(Abdullah, Yusof, Hussain, & Selvadurai, 2010)	Malajzia	X		X	X		X	X	X				X	X	empirikus - kvantitatív
91	(Bunwan et al., 2010)	Thaiföld	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
92	(Small & Minkes, 2010)	Ausztrália/Indonézia	X				X		X				X			empirikus - esettanulmány
93	(Rowe, 2010)	USA		X			X		X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
94	(Abdoli, 2011)	Irán	X				X	X	X				X		X	empirikus - kvantitatív
95	(Akhtar & Khan, 2011)	Pakisztán		X	X			X	X				X	X		empirikus - kvantitatív
96	(Coldwell & Fried, 2012)	UK/Németo./Dél-Afrika	X	X		X	X	X	X			X		X		empirikus - kvantitatív
97	(Jinbao, 2011)	-					X	X				X		X	X	elméleti
98	(Salleh & Huang, 2011)	Malajzia		X				X	X				X	X		empirikus - kvantitatív
99	(Abbasi et al., 2012)	Irán	X	X		X		X	X			X		X		empirikus - kvantitatív
100	(Balay, 2011)	Töröko.	X	X	X		X	X	X	X				X	X	empirikus - kvantitatív

#	Tanulmány	Régió	Tanulószerkezeti definíció alapja						Értékfókusz			Tanulószerkezet értelmezése				Jelleg
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL	LS	
101	(Jamalzadeh, 2012)	Irán						X	X					X	X	empirikus - kvantitatív
102	(Malik et al., 2012)	Pakisztán	X	X			X	X	X	X		X		X		empirikus - kvantitatív
103	(Qi et al., 2012)	-							X						X	elméleti
104	(Abbasi & Zamani-Miandashti, 2013)	Irán	X					X	X				X	X		empirikus - kvantitatív
105	(Chrispen & Mukeredz, 2013)	Zimbabwe	X					X	X	X		X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
106	(Feizi et al., 2013)	Irán	X					X	X			X	X	X		empirikus - kvantitatív
107	(Lawler & Sillitoe, 2013)	-	X		X			X	X			X	X			elméleti
108	(Navehebrahim et al., 2013)	Irán	X		X		X	X	X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
109	(Patnaik et al., 2013)	India	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	empirikus - kvantitatív
110	(Razali et al., 2013)	Malajzia	X	X				X	X	X		X		X	X	empirikus - kvantitatív
111	(Romanovskaia & Shtrigel, 2013)	Oroszo.						X	X			X	X	X		elméleti
112	(Wronka, 2013)	Lengyelo.	X	X	X		X		X	X		X	X	X		empirikus - kvalitatív
113	(Francis, 2014)	Kanada	X		X		X	X	X						X	elméleti
114	(Golestan & Baghbani, 2014)	Irán		X			X	X	X				X		X	empirikus - kvantitatív
115	(Hussein, Mohamad, Noordin, & Ishak, 2014)	Malajzia	X	X				X	X					X		elméleti

#	Tanulmány	Régió	Tanulószerkezeti definíció alapja						Értékfókusz			Tanulószerkezet értelmezése				Jelleg
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL	LS	
116	(Örtenblad & Koris, 2014)	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	elméleti
117	(Rezaee et al., 2014)	Irán	X	X				X	X		X	X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
118	(Rus et al., 2014)	Románia	X	X			X	X			X	X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
119	(Fanikhayavi, Mardani, & Mardani, 2014)	Irán	X			X	X	X	X					X		empirikus - kvantitatív
120	(Ponnuswamy & Manohar, 2014)	India	X	X	X			X	X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
121	(Al-Zahrani, 2015)	Szaud-Arábia	X	X		X	X	X	X				X	X	X	elméleti
122	(Chawla & Lenka, 2015; Lenka & Chawla, 2015)	India	X	X		X	X		X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
123	(Dararat, 2015)	Thaiföld	X			X	X	X	X			X	X	X	X	empirikus - kvalitatív
124	(Hasan et al., 2015)	Malajzia	X	X				X	X	X		X	X	X		empirikus - kvantitatív
125	(K. Kuźmicz, 2015)	-	X	X		X		X	X			X	X	X	X	elméleti
126	(Sternberg, 2015)	-	X						X						X	elméleti
127	(Nicolae & Nicolae, 2016)	Románia					X		X				X			elméleti
128	(Prelipcean & Bejinaru, 2016)	-	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	elméleti
129	(Ahmad, Sulan, & Abdul Rani, 2017)	Malajzia	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	elméleti
130	(Čierna, Sujová, Hąbek, Horská, & Kapsdorferová, 2017b)	Szlovákia	X			X		X	X				X	X		empirikus - kvantitatív

#	Tanulmány	Régió	Tanulószerkezeti definíció alapja						Értékökusz			Tanulószerkezet értelmezése				Jelleg
			S	WM	AS	PBB	G	E	OE	EWB	SE	LaW	OL	CfL	LS	
131	(Friedman & Kass-Shraibman, 2017)	-	X				X	X	X	X		X		X	X	elméleti
132	(Ghaffari et al., 2017)	Malajzia	X	X		X		X	X			X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
133	(Gentle & Clifton, 2017)	UK				X		X	X		X	X		X	X	elméleti
134	(Hillon & Boje, 2017)	-	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	elméleti
135	(Kranthi & Resmi, 2017)	India	X		X				X	X			X	X		empirikus - kvantitatív
136	(Trevitt, Steed, Du Moulin, & Foley, 2017)	Ausztrália	X	X			X	X	X			X		X	X	empirikus - kvalitatív
137	(Abenga, 2018)	Kenya	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	elméleti
138	(Al Rajhi, 2018)	Szaud-Arábia	X					X	X			X		X		empirikus - kvantitatív
139	(Gouthro et al., 2018)	-	X							X		X		X		elméleti
140	(Liu & Liu, 2018)	Kanada	X					X	X				X	X	X	empirikus - esettanulmány
141	(Mushtaq & Malik, 2018)	Pakisztán		X		X		X	X	X		X	X	X	X	empirikus - kvantitatív
142	(Ghomshi et al., 2018)	Irán						X	X			X	X		X	empirikus - kvantitatív

* *Megjegyzés: A piros vonal felett az Örtenblad és Koris (2014) által gyűjtött tanulmányok találhatóak. A piros vonal alatt a disszertáció keretében gyűjtött, további tanulmányok következnek. S – Senge; WM – Watkins és Marsick; AS – Argyris és Schön; PBB – Pedler, Burgoyne és Boydell; G – Garvin; E – Egyéb; OE – Organizational Effectiveness (szervezeti eredményesség); EWB – Employee Wellbeing (munkavállalói jóllét); SE – Societal Effectiveness (társadalmi hatékonyság); LaW – learning at work (tanulás a munkahelyen); OL – organizational learning (szervezeti tanulás); CfL – climate for learning (tanulástámogató klíma); LS – learning structure (tanulástámogató struktúra).*

3. sz. melléklet: A populáció és a minta megoszlásai, súlyozó változó

43. táblázat: Az oktatói populáció százalékos megoszlása a régió, fenntartó és a diszciplináris terület szerint

	KE-Á	KE-E	KE-M	KÖ-Á	KÖ-E	KÖ-M	NY-Á	NY-E	NY-M	Össz.
Agrár-tudomány	1,15%	0,00%	0,00%	3,24%	0,00%	0,00%	1,25%	0,00%	0,00%	5,64%
Állam-tudomány	0,36%	0,00%	0,00%	2,15%	0,00%	0,02%	0,00%	0,00%	0,00%	2,53%
Bölcset-tudomány	4,97%	0,00%	0,07%	3,76%	2,33%	0,35%	1,74%	0,00%	0,00%	13,23%
Gazdaság-tudomány	2,33%	0,00%	0,12%	5,99%	0,04%	1,34%	2,10%	0,00%	0,18%	12,10%
Informatika-tudomány	1,86%	0,00%	0,00%	2,28%	0,15%	0,20%	0,91%	0,00%	0,00%	5,39%
Jog-tudomány	0,80%	0,00%	0,00%	0,71%	0,61%	0,02%	0,73%	0,00%	0,00%	2,88%
Műszaki-tudomány	2,49%	0,00%	0,00%	6,68%	0,00%	0,00%	3,45%	0,00%	0,04%	12,66%
Művészet-tudomány	0,54%	0,00%	0,04%	1,85%	0,00%	0,22%	0,70%	0,00%	0,00%	3,35%
Művészet-közvetítés	0,09%	0,00%	0,00%	0,07%	0,00%	0,15%	0,16%	0,00%	0,00%	0,46%
Orvos-tudomány	7,85%	0,04%	0,00%	5,97%	0,00%	0,00%	3,79%	0,00%	0,00%	17,65%
Pedagógus-képzés	2,27%	0,51%	0,00%	3,48%	0,92%	0,00%	1,38%	0,22%	0,00%	8,78%
Sport-tudomány	0,18%	0,00%	0,00%	0,94%	0,00%	0,00%	0,51%	0,00%	0,00%	1,63%
Társadalom-tudomány	0,76%	0,06%	0,22%	1,41%	0,65%	1,09%	0,58%	0,04%	0,00%	4,81%
Természet-tudomány	3,21%	0,00%	0,00%	3,31%	0,09%	0,02%	0,69%	0,00%	0,00%	7,32%
Hit-tudomány	0,00%	0,22%	0,00%	0,00%	1,05%	0,05%	0,00%	0,22%	0,00%	1,55%
Összesen	28,88%	0,83%	0,45%	41,84%	5,84%	3,47%	17,99%	0,49%	0,22%	100,00%

Megjegyzés: KE – Kelet-Magyarország, KÖ – Közép-Magyarország; NY – Nyugat-Magyarország; Á – állami; E – egyházi; M – magán. Forrás: Oktatási Hivatal – FIR-stat 2017-2018-as tanévi adatok.

44. táblázat: Az oktatói minta százalékos megoszlása a régió, fenntartó és diszciplináris terület szerint

	KE-Á	KE-E	KE-M	KÖ-Á	KÖ-E	KÖ-M	NY-Á	NY-E	NY-M	Össz.
Agrár-tudomány	1,85%	0,00%	0,00%	3,13%	0,00%	0,00%	2,89%	0,00%	0,00%	7,87%
Állam-tudomány	0,08%	0,00%	0,00%	1,20%	0,16%	0,00%	0,08%	0,00%	0,00%	1,52%
Bölcsészeti-tudomány	4,09%	0,32%	0,00%	4,41%	1,36%	0,24%	1,04%	0,08%	0,00%	11,56%
Gazdaságtudomány	2,73%	0,00%	0,00%	6,26%	0,16%	0,40%	2,33%	0,08%	0,24%	12,20%
Informatika-tudomány	0,80%	0,00%	0,00%	1,52%	0,00%	0,56%	0,96%	0,00%	0,00%	3,85%
Jog-tudomány	0,96%	0,00%	0,00%	1,04%	0,32%	0,00%	0,32%	0,00%	0,00%	2,65%
Műszaki-tudomány	1,36%	0,00%	0,00%	8,27%	0,00%	0,08%	2,65%	0,00%	0,08%	12,44%
Művészet-tudomány	0,40%	0,00%	0,00%	2,01%	0,16%	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	2,73%
Művészet-közvetítés	0,08%	0,00%	0,00%	0,08%	0,16%	0,00%	0,32%	0,00%	0,00%	0,64%
Orvos-tudomány	8,35%	0,00%	0,00%	6,50%	0,16%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	15,01%
Pedagógus-képzés	1,36%	0,16%	0,24%	3,13%	1,04%	0,00%	1,12%	0,00%	0,00%	7,06%
Sport-tudomány	0,40%	0,00%	0,00%	1,20%	0,00%	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	1,77%
Társadalom-tudomány	1,52%	0,00%	0,16%	4,33%	0,96%	0,00%	0,64%	0,16%	0,00%	7,78%
Természet-tudomány	4,90%	0,00%	0,00%	5,54%	0,16%	0,08%	0,80%	0,00%	0,00%	11,48%
Hit-tudomány	0,00%	0,16%	0,00%	0,08%	0,96%	0,00%	0,00%	0,24%	0,00%	1,44%
Összesen	28,89%	0,64%	0,40%	48,72%	5,62%	1,36%	13,48%	0,56%	0,32%	100,00%

Megjegyzés: KE – Kelet-Magyarország, KÖ – Közép-Magyarország; NY – Nyugat-Magyarország; Á – állami; E – egyházi; M – magán

45. táblázat: Az oktatói minta súlyozása régió, fenntartó és diszciplináris terület szerint

Régió-fenntartó	Diszciplináris terület	cell_id	Súly
KE-Á	Agrár-tudomány	111	0,62449
KE-Á	Állam-tudomány	112	4,51678
KE-Á	Bölcészet-tudomány	113	1,21510
KE-Á	Gazdaság-tudomány	114	0,85288
KE-Á	Informatika-tudomány	115	2,32163
KE-Á	Jog-tudomány	116	0,83561
KE-Á	Műszaki-tudomány	117	1,82797
KE-Á	Művészet-tudomány	118	1,35504
KE-Á	Művészet-közvetítés	119	1,08403
KE-Á	Orvos-tudomány	1110	0,94071
KE-Á	Pedagógus-képzés	1111	1,66324
KE-Á	Sport-tudomány	1112	0,45168
KE-Á	Társadalom-tudomány	1113	0,49922
KE-Á	Természet-tudomány	1114	0,65604
KE-Á	Hit-tudomány	1115	1,00000
KE-E	Agrár-tudomány	121	1,00000
KE-E	Állam-tudomány	122	1,00000
KE-E	Bölcészet-tudomány	123	1,00000
KE-E	Gazdaság-tudomány	124	1,00000
KE-E	Informatika-tudomány	125	1,00000
KE-E	Jog-tudomány	126	1,00000
KE-E	Műszaki-tudomány	127	1,00000
KE-E	Művészet-tudomány	128	1,00000
KE-E	Művészet-közvetítés	129	1,00000
KE-E	Orvos-tudomány	1210	1,00000
KE-E	Pedagógus-képzés	1211	3,16175
KE-E	Sport-tudomány	1212	1,00000
KE-E	Társadalom-tudomány	1213	1,00000
KE-E	Természet-tudomány	1214	1,00000
KE-E	Hit-tudomány	1215	1,40020
KE-M	Agrár-tudomány	131	1,00000
KE-M	Állam-tudomány	132	1,00000
KE-M	Bölcészet-tudomány	133	1,00000
KE-M	Gazdaság-tudomány	134	1,00000
KE-M	Informatika-tudomány	135	1,00000
KE-M	Jog-tudomány	136	1,00000
KE-M	Műszaki-tudomány	137	1,00000
KE-M	Művészet-tudomány	138	1,00000
KE-M	Művészet-közvetítés	139	1,00000
KE-M	Orvos-tudomány	1310	1,00000
KE-M	Pedagógus-képzés	1311	1,00000
KE-M	Sport-tudomány	1312	1,00000
KE-M	Társadalom-tudomány	1313	1,35504
KE-M	Természet-tudomány	1314	1,00000
KE-M	Hit-tudomány	1315	1,00000
KÖ-Á	Agrár-tudomány	211	1,03539
KÖ-Á	Állam-tudomány	212	1,78262
KÖ-Á	Bölcészet-tudomány	213	0,85244
KÖ-Á	Gazdaság-tudomány	214	0,95663
KÖ-Á	Informatika-tudomány	215	1,49292
KÖ-Á	Jog-tudomány	216	0,68099
KÖ-Á	Műszaki-tudomány	217	0,80776
KÖ-Á	Művészet-tudomány	218	0,92142
KÖ-Á	Művészet-közvetítés	219	0,90336

KÖ-Á	Orvos-tudomány	2110	0,91897
KÖ-Á	Pedagógus-képzés	2111	1,11182
KÖ-Á	Sport-tudomány	2112	0,78291
KÖ-Á	Társadalom-tudomány	2113	0,32454
KÖ-Á	Természet-tudomány	2114	0,59831
KÖ-Á	Hit-tudomány	2115	1,00000
KÖ-E	Agrár-tudomány	221	1,00000
KÖ-E	Állam-tudomány	222	1,00000
KÖ-E	Bölcsészet-tudomány	223	1,71106
KÖ-E	Gazdaság-tudomány	224	0,22584
KÖ-E	Informatika-tudomány	225	1,00000
KÖ-E	Jog-tudomány	226	1,89705
KÖ-E	Műszaki-tudomány	227	1,00000
KÖ-E	Művészet-tudomány	228	1,00000
KÖ-E	Művészet-közvetítés	229	1,00000
KÖ-E	Orvos-tudomány	2210	1,00000
KÖ-E	Pedagógus-képzés	2211	0,88251
KÖ-E	Sport-tudomány	2212	1,00000
KÖ-E	Társadalom-tudomány	2213	0,67752
KÖ-E	Természet-tudomány	2214	0,54201
KÖ-E	Hit-tudomány	2215	1,09156
KÖ-M	Agrár-tudomány	231	1,00000
KÖ-M	Állam-tudomány	232	1,00000
KÖ-M	Bölcsészet-tudomány	233	1,44537
KÖ-M	Gazdaság-tudomány	234	3,34242
KÖ-M	Informatika-tudomány	235	0,34844
KÖ-M	Jog-tudomány	236	1,00000
KÖ-M	Műszaki-tudomány	237	1,00000
KÖ-M	Művészet-tudomány	238	1,00000
KÖ-M	Művészet-közvetítés	239	1,00000
KÖ-M	Orvos-tudomány	2310	1,00000
KÖ-M	Pedagógus-képzés	2311	1,00000
KÖ-M	Sport-tudomány	2312	1,00000
KÖ-M	Társadalom-tudomány	2313	1,00000
KÖ-M	Természet-tudomány	2314	0,27101
KÖ-M	Hit-tudomány	2315	1,00000
NY-Á	Agrár-tudomány	311	0,43160
NY-Á	Állam-tudomány	312	1,00000
NY-Á	Bölcsészet-tudomány	313	1,66774
NY-Á	Gazdaság-tudomány	314	0,90336
NY-Á	Informatika-tudomány	315	0,94852
NY-Á	Jog-tudomány	316	2,28098
NY-Á	Műszaki-tudomány	317	1,30302
NY-Á	Művészet-tudomány	318	4,33611
NY-Á	Művészet-közvetítés	319	0,49685
NY-Á	Orvos-tudomány	3110	1,00000
NY-Á	Pedagógus-képzés	3111	1,23244
NY-Á	Sport-tudomány	3112	3,16175
NY-Á	Társadalom-tudomány	3113	0,90336
NY-Á	Természet-tudomány	3114	0,85819
NY-Á	Hit-tudomány	3115	1,00000
NY-E	Agrár-tudomány	321	1,00000
NY-E	Állam-tudomány	322	1,00000
NY-E	Bölcsészet-tudomány	323	1,00000
NY-E	Gazdaság-tudomány	324	1,00000
NY-E	Informatika-tudomány	325	1,00000
NY-E	Jog-tudomány	326	1,00000
NY-E	Műszaki-tudomány	327	1,00000

NY-E	Művészet-tudomány	328	1,00000
NY-E	Művészet-közvetítés	329	1,00000
NY-E	Orvos-tudomány	3210	1,00000
NY-E	Pedagógus-képzés	3211	1,00000
NY-E	Sport-tudomány	3212	1,00000
NY-E	Társadalom-tudomány	3213	0,27101
NY-E	Természet-tudomány	3214	1,00000
NY-E	Hit-tudomány	3215	0,93347
NY-M	Agrár-tudomány	331	1,00000
NY-M	Állam-tudomány	332	1,00000
NY-M	Bölcsészet-tudomány	333	1,00000
NY-M	Gazdaság-tudomány	334	0,75280
NY-M	Informatika-tudomány	335	1,00000
NY-M	Jog-tudomány	336	1,00000
NY-M	Műszaki-tudomány	337	0,45168
NY-M	Művészet-tudomány	338	1,00000
NY-M	Művészet-közvetítés	339	1,00000
NY-M	Orvos-tudomány	3310	1,00000
NY-M	Pedagógus-képzés	3311	1,00000
NY-M	Sport-tudomány	3312	1,00000
NY-M	Társadalom-tudomány	3313	1,00000
NY-M	Természet-tudomány	3314	1,00000
NY-M	Hit-tudomány	3315	1,00000

Megjegyzés: KE – Kelet-Magyarország, KÖ – Közép-Magyarország; NY – Nyugat-Magyarország; Á – állami; E – egyházi; M – magán

4. sz. melléklet: Elsődleges adatforrást biztosító online kérdőív

A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY MINT TANULÓSZERVEZET

KÉRDŐÍV

Tájékoztató és beleegyező nyilatkozat

Tisztelt Résztevő!

Ön egy tudományos kutatásban vesz részt, amely az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában készülő PhD disszertációhoz kötődik. A kutatást, Prof. Dr. Halász Gábor témavezetésével, Horváth László (horvath.laszlo@ppk.elte.hu) doktorjelölt végzi. A vizsgálat alkalmával egy kérdőívsomag kitöltésére kérjük fel, amely az előzetes kitöltések alapján kb. 30 percet vesz igénybe. A kérdőív 5 blokkból áll. A kitöltés tetszőlegesen szüneteltethető, a megadott link segítségével bármikor folytatható.

A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim, a résztvevőket semmilyen módon nem áll szándékunkban és módunkban azonosítani. A kitöltés bármikor indoklás nélkül megszakítható.

A kérdések elsősorban az Ön által érzékelt jelenségekre irányulnak a felsőoktatási intézmények működésének sajátosságaira vonatkozóan. Kérjük, hogy mindig arra a legkisebb értelmezhető, szűkebb szervezeti egységre gondoljon (intézet/tanszék, hivatal, osztály stb.), ahol Ön jelenleg dolgozik a felsőoktatási intézményen belül. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, a saját meglátásaira vagyunk kíváncsiak. Minden kérdésblokk után lehetősége van szövegesen kifejteni a megjegyzéseit, meglátásait az adott kérdések kapcsán, amikre esetleg a kérdőív nem kérdezett rá, vagy árnyalni szeretné a válaszait.

A kutatás keretében bizalmasan kezelünk minden információt, az adatokat név nélkül összegezzük és statisztikai elemzéseket végzünk rajta, amelyből a résztvevő azonossága nem állapítható meg. Az eredményeket doktori disszertáció keretében, illetve későbbi konferencia előadások és publikációk során tesszük közzé, ezekről kívánságának megfelelően szóbeli vagy írásbeli tájékoztatást adunk.

Kérjük, amennyiben hozzájárul a kutatásban való részvételhez, alább pipálja ki az igen gombot!

A kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a részvételt vállalom:

- igen (→ *ugrás Q1-hez*)
- nem (→ *ugrás a kérdőív végére*)

1. ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK

Kérjük, hogy válaszoljon meg néhány általános kérdést Önmagáról!

Q1. Elsősorban milyen munkakörben dolgozik a felsőoktatásban jelenleg?

1. Oktató (egyetemi/főiskolai/címzetes tanársegéd, adjunktus, docens, tanár, professzor emerita/emeritus, mestertanár, tanszéki mérnök)
2. Kutató (tudományos segédmunkatárs, munkatárs, tanácsadó, főtanácsadó, kutatóprofesszor)
3. Doktorandusz, doktorjelölt
4. Nem oktató, kutató (pl. ügyintéző, hivatalvezető, irodavezető, titkárságvezető, ügyvivő szakértő, referens, könyvtáros, informatikus stb.)
5. Külsős, óraadó
6. Egyéb, éspedig: _____

{IF Q1=1} Q1.1 Kérjük, jelölje be, hogy pontosan milyen beosztásban dolgozik!

1. főiskolai/egyetemi tanársegéd
2. főiskolai/egyetemi adjunktus
3. főiskolai/egyetemi docens (címzetes is)
4. főiskolai/egyetemi tanár (címzetes is)
5. professor emerita/emeritus

6. egyéb oktató, tanár (pl. mesteroktató, mestertanár, tanszéki mérnök, nyelvtanár, testnevelő tanár, kollégiumi tanár stb.)
7. Egyéb, éspedig: _____
8. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

{IF Q1=2} Q1.2 Kérjük, jelölje be, hogy pontosan milyen beosztásban dolgozik!

1. tudományos segédmunkatárs
2. tudományos munkatárs
3. tudományos tanácsadó
4. tudományos főtanácsadó
5. kutatóprofesszor
6. Egyéb, éspedig: _____
7. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

{IF Q1=4} Q1.3 Kérjük, jelölje meg azt a területet, amely legközelebb áll ahhoz, amelyen területen jelenleg dolgozik a felsőoktatási intézményben!

1. emberi erőforrások (létszám-, bérgazdálkodás, személyügyi, karriermenedzsment stb.)
2. informatikai (ügyféltámogatás, hálózatüzemeltetés, informatikai szolgáltatás, távközlés, informatikai infrastruktúra, - fejlesztés, stb.)
3. jogi (jogi, igazgatási, közbeszerzési, belső ellenőrzés stb.)
4. kommunikáció (sajtó, marketing, PR, honlapszerkesztés, grafikus, fotós, stb.)
5. műszaki (vagyongazdálkodás, beruházás, üzemeltetés, létesítményfenntartás stb.)
6. pénzügyi (gazdasági, számviteli, kontrolling stb.)
7. szakmai támogató terület (minőségügy, nemzetközi ügyek, technológia-transzfer és innovációs-ügyek, pályázati-ügyek, tanulmányi-ügyek, könyvtár, hallgatói szolgáltatások stb.)
8. Egyéb, éspedig: _____
9. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

{IF Q1=4} Q1.4 Kérjük, jelölje, hogy a felsőoktatási intézmény mely szintjéhez kapcsolódóan végzi elsősorban a munkáját!

1. tanszéken/intézetben belüli kisebb csoport
2. tanszéki/intézeti szint
3. kari szint
4. központi szint

Q2. Betölt-e Ön jelenleg valamilyen felső- vagy közép-vezetői pozíciót? (pl.: rektor, dékán, tanszékvezető, intézetvezető, bizottság vezetője, szak(irány)/specializáció-felelős, hivatalvezető, irodavezető, titkárságvezető, könyvtárvezető stb.)

1. Igen
2. Nem
3. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

{IF Q1=1 OR 2 AND Q2=1} Kérjük, jelölje be, hogy az alábbi vezetői pozíciók közül, jelenleg melyeket tölti be? Több válasz is jelölhető!

1. magasabb szervezeti vezetői pozíció (rektor, rektor-helyettes, kancellár, dékán, dékán-helyettes)
2. középvezető, szervezeti egység vezetője (intézetvezető(-helyettes), tanszékvezető(-helyettes), kutatócsoport-vezető(-helyettes), központvezető(-helyettes), stb.)
3. képzési programhoz vagy tantárgyhoz kötődő felelősségi kör (szakfelelős, képzési programfelelős, szakirányfelelős, specializáció-felelős, modul-, tantárgycsoport-, tantárgy-felelős, stb.)
4. egyetemi közéleti tevékenységhez kapcsolódó vezetői tisztség (egyetemi vagy kari szintű bizottság vagy munkacsoport vezetése)
5. egyéb, éspedig: _____
6. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

Q3. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége vagy tudományos fokozata/címe?

1. alapfokú végzettség
2. középfokú általános vagy szakmai végzettség (érettségi, közép vagy felsőfokú szakképesítés)
3. felsőfokú alapképzettség (BA/BSc diploma, korábbi főiskolai diploma)
4. felsőfokú mesterképzettség (MA/MSc diploma, korábbi egyetemi diploma, osztatlan képzésben szerzett diploma)

5. tudományos fokozat (PhD vagy DLA-fokozat, vagy korábbi egyetemi doktori, dr. univ. fokozat)
6. habilitáció (vagy kandidátusi fokozat, CSc)
7. MTA doktora (vagy korábbi tudományok doktora, DSc)
8. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

{IF Q1 NOT 4} Q3.1 Kérjük jelölje meg, hogy jelenleg mely diszciplináris területeken végez Ön oktató/kutató munkát! Több választ is megjelölhet.

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| 1. agrár | 9. művészet-közvetítési |
| 2. államtudományi | 10. orvos- és egészségtudomány |
| 3. bölcsészettudomány | 11. pedagógus |
| 4. gazdaságtudomány | 12. sporttudomány |
| 5. informatika | 13. társadalomtudomány |
| 6. jogi | 14. természettudomány |
| 7. műszaki | 15. hittudomány |
| 8. művészet | |

{IF Q3.1. IS 11} Q3.1.1 Ön az előző kérdésben azt jelölte, hogy a pedagógusképzés területén is végez oktató-kutató munkát. Ha Ön jelenleg is oktat a pedagógusképzésben, akkor kérjük jelölje be, hogy elsősorban milyen területen dolgozik!

(Ha több területen is oktat, akkor kérjük azt a területet jelölje meg, ahol több órája van, vagy amelyik területhez jobban tud kapcsolódni!)

1. Elsősorban diszciplináris területen oktatok.
2. Elsősorban szakmódszertan, tantárgy-pedagógia területen oktatok.
3. Elsősorban pedagógiai területen oktatok.
4. Elsősorban pszichológiai területen oktatok.
5. Egyéb, éspedig: _____
6. Nem tanítok a pedagógusképzés keretében.

Q4. Milyen időtartamra szól a kinevezése, munkaviszonya?

1. határozott időre
2. határozatlan időre
3. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

Q5. Milyen jellegű munkaviszonyban dolgozik jelenleg a felsőoktatási intézménnyel?

1. részmunkaidős
2. távmunkás
3. önkéntes
4. hallgatói/doktoranduszi/doktorjelölti/tanulmányi szerződéses
5. teljes munkaidős
6. egyéb, éspedig: _____
7. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

Q6. Mióta dolgozik az adott felsőoktatási intézményben?

1. 3 éve vagy annál kevesebb
2. 4-9 éve
3. 10-19 éve
4. 20-29 éve
5. 30 vagy annál több
6. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

Q7. Mindent egybevetve, hány éve dolgozik Ön a felsőoktatásban?

1. 3 éve vagy annál kevesebb
2. 4-9 éve
3. 10-19 éve
4. 20-29 éve
5. 30 vagy annál több
6. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

Q8. Az Ön neme:

1. Nő
2. Férfi
3. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

Q9. Felsőoktatási pályafutása során részt vett-e valamilyen nemzetközi mobilitási vagy együttműködési programban (hallgatói mobilitás, felsőoktatási munkatársak oktatási vagy képzési célú mobilitása, nemzetközi kutatási-fejlesztési vagy egyéb együttműködési projekt)? Kérjük, hogy a külföldi konferenciákon való részvételt vagy előadást ne vegye itt figyelembe.

1. Nem vettem részt semmilyen nemzetközi mobilitási programban.
2. Részt vettem már legalább egy nemzetközi mobilitási programban.
3. Részt vettem már legalább egy nemzetközi együttműködési programban (pl. közös tananyag vagy kurzusfejlesztés, közös képzés, nemzetközi kutatási projekt stb.)
4. Nem tudok, nem akarok válaszolni.

Q10. Kérjük, ha a fenti kérdésekkel kapcsolatosan bármilyen megjegyzése vagy észrevétele lenne, akkor azt itt fejtse ki:

2. TANULÓSZERVEZETI VISELKEDÉS

Az alábbiakban olyan állításokat olvashat, amelyek a szervezetek működésére, a munkatársak együttműködésére, illetve a vezetés sajátosságaira vonatkoznak. Az Ön meglátása szerint mennyire jellemzőek ezek az állítások arra a szűkebb szervezeti egységre, ahol Ön jelenleg dolgozik?

Q11. A felsőoktatási intézményeket komplex rendszerként értelmezhetjük, ahol az egyén szintjén nehéz megragadni a teljes felsőoktatási intézményt. Ezért a továbbiakban a kérdések arra a szűkebb szervezeti egységre vonatkoznak, ahol Ön jelenleg dolgozik. A szűkebb szervezeti egység definíciója eltérő lehet különböző felsőoktatási intézmények esetében, hiszen ez alatt azt a csoportot értjük, amelyet Ön, mindennapi munkavégzése során még átlát, ismeri a működését és a munkatársakat, meg tud fogalmazni erről a szintről egységes állításokat. Kérjük, hogy jelölje be, hogy az Ön esetében milyen szervezeti szintre tudja vonatkoztatni a válaszait.

1. Kizárólag egy szűkebb, informális vagy formális csoportra vonatkozóan tudok megfogalmazni egységes állításokat, amelyek egy adott intézeten/tanszéken vagy osztályon/hivatalon belül vannak (pl. munkacsoport, kutatócsoport stb.)
2. Egy adott karon belül működő szervezeti egységre (pl.: intézet, tanszék, doktori iskola stb.) vagy egy adott karon, vagy a felsőoktatási intézmény központi szintjén működő osztályra/hivatalra vonatkozóan tudok megfogalmazni egységes állításokat.
3. Az egész karra vonatkozóan tudok megfogalmazni egységes állításokat.
4. Az egész felsőoktatási intézményre vonatkozóan tudok megfogalmazni egységes állításokat.
5. Egyéb, éspedig: _____

Kérjük, hogy a továbbiakban, amikor szűkebb szervezeti egységre utalunk, akkor a válaszadás során mindig az előző kérdésben megadott szervezeti egységre gondoljon!

Q12. Mennyire jellemzőek az alábbi állítások az Ön szűkebb szervezeti egységében dolgozó kollégáira? (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző; NT/NV - Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	NT/ NV
1. A munkatársak nyíltan megbeszélik a hibákat, annak érdekében, hogy tanuljanak belőlük.							
2. A munkatársak azonosítják a jövőbeli feladatokhoz szükséges kompetenciákat.							
3. A munkatársak segítik egymást a tanulásban.							
4. A munkatársak pénzt és egyéb erőforrásokat kapnak a tanulásuk támogatásához.							

5. A munkatársak elegendő időt kapnak a saját tanulásuk támogatására.								
6. A munkatársak a munkájuk során felmerült problémákat tanulási lehetőségként értelmezik.								
7. A munkatársak tanulási tevékenységét a szűkebb szervezeti egység elismeri.								
8. A munkatársak nyílt és őszinte visszajelzést adnak egymásnak.								
9. A munkatársak meghallgatják egymás véleményét, mielőtt felszólálnának.								
10. Rangtól és pozíciótól függetlenül arra bátorítják a munkatársakat, hogy tegyenek fel kérdéseket.								
11. A munkatársak, amikor elmondják a véleményüket, megkérdezik, hogy arról mit gondolnak mások.								
12. A munkatársak tisztelettel bánnak egymással.								
13. A munkatársak időt szánnak az egymás közötti bizalom építésére.								

Q13. Mennyire jellemzőek az alábbi állítások az Ön szűkebb szervezeti egységére? (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző; NT/NV - Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	NT/ NV
14. A munkacsoportok szabadon átalakíthatják céljaikat, ha szükséges.							
15. A munkacsoportok tagjait egyenlőként kezelik függetlenül a rangjuktól, kultúrájuktól és más különbségektől.							
16. A munkacsoportok nemcsak a feladatra, hanem arra is összpontosítanak, hogy mennyire jól dolgozik a csoport.							
17. A munkacsoportok a közös megbeszélések és információgyűjtés eredményeként felülvizsgálják a gondolkodásukat.							
18. A munkacsoportokat kollektíven jutalmazzák a teljesítményükért.							
19. A munkacsoportok biztosak abban, hogy a szervezet a javaslataik szerint jár el.							

Q14. Mennyire jellemzőek az alábbi állítások arra a szűkebb szervezeti egységre, ahol Ön jelenleg dolgozik? (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző; NT/NV - Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	NT/ NV
20. A szűkebb szervezeti egység rendszeresen használ kétirányú kommunikációt, mint például javaslattételi rendszerek, elektronikus hirdetőtáblák vagy nyílt értekezletek.							
21. A szűkebb szervezeti egység biztosítja a munkatársak számára, hogy a szükséges információkhoz mindenki gyorsan és könnyen hozzáférhessen.							
22. A szűkebb szervezeti egység naprakész adatbázist tart fenn a munkavállalók kompetenciáiról.							
23. A szűkebb szervezeti egység olyan rendszereket működtet, amelyek a jelenlegi és az elvárt teljesítmény közötti eltérés mérésére szolgálnak.							
24. A szűkebb szervezeti egység minden munkavállaló számára elérhetővé teszi a már korábban elsajátított tudást, tapasztalatokat.							
25. A szűkebb szervezeti egység méri a munkatársak tanulására fordított idő és erőforrás megtérülését.							
26. A szűkebb szervezeti egység elismeri a munkatársak kezdeményezőképességét.							
27. A szűkebb szervezeti egység választási lehetőséget hagy a munkatársaknak a munkamegosztás kialakításában.							
28. A szűkebb szervezeti egység ösztönzi a munkatársakat arra, hogy hozzájáruljanak a felsőoktatási intézmény jövőképehez.							
29. A szűkebb szervezeti egység engedi, hogy a munkatársak szabályozzák a munkájuk elvégzéséhez szükséges erőforrásokat.							

30. A szűkebb szervezeti egység támogatja azokat a munkatársakat, akik kiszámított kockázatot vállalnak.									
31. A szűkebb szervezeti egység törekszik arra, hogy egységesek legyenek az elképzelések a felsőoktatási intézmény jövőképét illetően.									
32. A szűkebb szervezeti egység segíti a munkavállalókat a munka és család közötti egyensúly kialakításában.									
33. A szűkebb szervezeti egység támogatja a munkatársakat, hogy globális perspektívában gondolkodjanak.									
34. A szűkebb szervezeti egység bátorítja a munkatársakat, hogy vegyék figyelembe az ügyfelek véleményét is a döntéshozatali folyamatokban.									
35. A szűkebb szervezeti egység figyelembe veszi a döntések hatását a munkatársak hangulatára.									
36. A szűkebb szervezeti egység együttműködik a külső partnerekkel, hogy megvalósítsák a közös célokat.									
37. A szűkebb szervezeti egység támogatja a munkatársakat abban, hogy a problémák megoldása során a felsőoktatási intézményen túl is keressenek megoldásokat.									
38. A vezetés támogatja a tanulási és képzési lehetőségek iránti igényeket.									
39. A vezetés megosztja a munkatársakkal a versenytársakra, trendekre és az ezekre adott szervezeti válaszokra vonatkozó információkat.									
40. A vezetés felhatalmazza a munkatársakat a felsőoktatási intézmény jövőképének megvalósítására.									
41. A vezetés mentorálja és fejleszti a munkatársakat.									
42. A vezetés folyamatosan keresi a lehetőségeket arra, hogy tanuljanak.									
43. A vezetés biztosítja, hogy a szűkebb szervezeti egység a saját értékrendjével összhangban működjön.									

Q15. Véleménye szerint milyen tulajdonságokkal és kompetenciákkal kell rendelkeznie egy ideális vezetőnek a felsőoktatásban? Kérjük, sorolja fel az Ön által legfontosabbnak vélt tényezőket! (Vezető alatt a saját területének sajátosságaira gondoljon. Például ha Ön oktató/kutató, akkor egy tanszék- vagy intézetvezetőre, ha Ön nem oktató-kutató munkatárs, akkor egy hivatal- vagy osztályvezetőre.)

Q16. Kit vagy milyen csoportot tekint Ön elsődlegesen a munkája célcsoportjának vagy ügyfelének? Kérjük, röviden fejtse ki a választát.

3. SZERVEZETI KULTÚRA

A következőkben a felsőoktatási intézmény, illetve a szűkebb szervezeti egység szervezeti kultúrájáról teszünk fel kérdéseket. A szervezeti kultúra azon alapvető feltevések mintázatai, amelyet a szervezet külső és belső problémái megoldása során tanult, és amelyek jól beváltak ahhoz, hogy elfogadják azokat, érvényesnek és működőképesnek tekintsek hasonló problémák esetén (Schein, 1985).

Q17. Mennyire jellemzők az alábbi állítások arra a szűkebb szervezeti egységre (intézet/tanszék, osztály, hivatal stb.), ahol Ön dolgozik? (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző; NT/NV - Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	NT /N V
1. Szervezeti egységünk olyan, mint egy nagy család. A munkatársak jól ismerik egymást.							
2. Szervezeti egységünk nagyon dinamikus és vállalkozó szellemű hely. A munkatársak hajlandók kockáztatni.							

3.	Szervezeti egységünk nagyon eredményorientált. A feladat elvégzése prioritást élvez. A munkatársak teljesítményorientáltak és versenyző szelleműek.									
4.	Szervezeti egységünk nagyon szabályozott és strukturált hely. Általában formális előírások szabályozzák a munkatársak cselekedeteit.									
5.	Szervezeti egységünk vezetése a mentorálás, a támogatás és a gondoskodás szorgalmazója.									
6.	Szervezeti egységünk vezetése a vállalkozói szellem, az innováció, a kockázatvállalás szorgalmazója.									
7.	Szervezeti egységünk vezetése eredmény-orientált hozzáállás szorgalmazója.									
8.	Szervezeti egységünk vezetése a koordináció, a szervezés, az egyenletes, szabályozott működés szorgalmazója.									
9.	Szervezeti egységünkben a vezetési stílust csapatmunka, konszenzus és részvétel jellemzi.									
10.	Szervezeti egységünkben a vezetési stílust egyéni kockázatvállalás, innováció, szabadság és egyediség jellemzi.									
11.	Szervezeti egységünkben a vezetési stílust a versenyszellem ösztönzése, magas elvárások és eredményorientáció jellemzi.									
12.	Szervezeti egységünkben a vezetési stílust a foglalkoztatás biztonsága, szabályosság, kiszámíthatóság, a kapcsolatok stabilitása jellemzi.									
13.	Szervezeti egységünk összetartó ereje a lojalitás és a kölcsönös bizalom. Magas a szervezet iránti elkötelezettség.									
14.	Szervezeti egységünk összetartó ereje az innováció és a fejlődés iránti elkötelezettség.									
15.	Szervezeti egységünk összetartó ereje az eredmények és a célok elérésének hangsúlyozása.									
16.	Szervezeti egységünk összetartói a formális szabályok és irányelvek. Fontos az egyenletes, szabályozott működés fenntartása.									
17.	Szervezeti egységünk a személyes fejlődést hangsúlyozza. Nagyfokú bizalom, nyitottság és részvétel jellemzi.									
18.	Szervezeti egységünk az új erőforrások megszerzését és új kihívások keresését hangsúlyozza. Az új dolgok kipróbálását és új lehetőségek felkutatását értékeli.									
19.	Szervezeti egységünk a versengést, az eredményeket hangsúlyozza. Fontos a kihívó célok megvalósítása és a piacvezető pozíció elérése.									
20.	Szervezeti egységünk az állandóságot és a stabilitást hangsúlyozza. Fontos a hatékonyság, a kontroll és a gördülékeny működés.									
21.	Szervezeti egységünk számára a siker alapja az emberi erőforrás fejlesztése, a csapatmunka, a munkatársak elkötelezettsége és az emberekkel való törődés.									
22.	Szervezeti egységünk számára a siker alapja az, ha egyedi és új termékeket és szolgáltatásokat nyújt, ha ebben vezető és innovátor szerepet tud betölteni.									
23.	Szervezeti egységünk számára a siker alapja az, ha sikerül piacvezetőnek lennie a saját területén, lekörözve a versenytársakat.									
24.	Szervezeti egységünk számára a siker alapja az, ha hatékonyan működik. Megbízható módon, időben és alacsony erőforrás-ráfordítással biztosítja az eredményeket.									

Q18. Kérjük, hogy jellemezze egyetlen szóval vagy szókapcsolattal, metaforával annak a szűkebb szervezeti egységnek a működését, légkörét, ahol Ön jelenleg dolgozik!

Q19. Az itt felsoroltak közül elsősorban melyik szint vagy terület határozza meg legjobban az Ön szakmai/munkahelyi identitását?

1. a szűkebb szervezeti egység (tanszék/intézet, osztály, hivatal stb.)
2. a felsőoktatási intézmény adott kara
3. a felsőoktatási intézmény maga

4. adott diszciplináris közösség
5. Egyéb, éspedig:
6. Nem tudom/nem akarok válaszolni

Q20. Ha tehetné, akkor min változtatna a felsőoktatási intézmény működésében, hogy az hatékonyabb és eredményesebb legyen?

4. SZERVEZETI JELLEMZŐK

A kérdőív ezen részében a szervezeti működés sajátosságaira vonatkozó, további kérdéseket talál. Kérjük, hogy ezeket a kérdéseket is arra a szűkebb szervezeti egységre vonatkoztassa, ahol Ön jelenleg dolgozik!

Q21. Mennyire jellemzőek az alábbi állítások abban a szűkebb szervezeti egységben, ahol Ön jelenleg is dolgozik? (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző; NT/NV - Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	NT/NV
1. Lehetőségem van javaslatokat tenni a szűkebb szervezeti egységem működésére vonatkozóan.							
2. Felszólalok a szűkebb szervezeti egységem működését érintő kérdésekben és másokat is erre biztatok.							
3. Akkor is kommunikálom a véleményemet a szűkebb szervezeti egységem működésével kapcsolatosan, ha a véleményem különbözik a többiekétől és a munkatársaim nem értenek egyet velem.							
4. Informálódok azokban a kérdésekben, ahol a véleményem hasznos lehet a szűkebb szervezeti egységem működésének szempontjából.							
5. Bevonódom olyan ügyekbe, amelyek hatással lehet a munkavégzés minőségére a szűkebb szervezeti egységemben.							
6. Felszólalok, ha új projektekre, vagy a meglévő folyamatok javítására van valamilyen ötletem.							

Q22. Mennyire jellemzőek az alábbi állítások abban a szűkebb szervezeti egységben, ahol Ön jelenleg is dolgozik? (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző; NT/NV - Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	NT/NV
1. A közvetlen felettesem naprakészen tartja a munkatársakat az aktualitásokról, változásokról.							
2. A közvetlen felettesem mindenki számára biztosítja a lehetőséget, hogy észrevételeket tegyen a javasolt változásokról.							
3. A közvetlen felettesem mindig válaszol a munkatársaktól érkező javaslatokra, meglátásokra.							
4. A közvetlen felettesem közreműködik a munkatársak problémáinak megoldásában.							
5. A közvetlen felettesem tisztességesen bánik a munkatársakkal.							

Q23. Mennyire jellemzőek az alábbi állítások a felsőoktatási intézményben, annak a szűkebb szervezeti egységnek a viszonylatában, ahol Ön jelenleg is dolgozik? (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző; NT/NV - Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	NT/NV
1. A szervezeti szabályok lehetővé teszik az autentikus kommunikációt az oktató/kutató, illetve nem oktató-kutató munkatársak között.							
2. A szervezeti szabályok inkább támogatják, mintsem akadályozzák a munkát.							
3. A szervezeti szabályok inkább útmutatók a megoldáshoz, mintsem rigid folyamatok.							
4. A szervezeti szabályok elsősorban a kollégák megbüntetésére, felelősségre vonására irányulnak.							
5. A felsőoktatási intézmény működése túlságosan bürokratikus, ami akadályozza a munkát.							
6. A szervezeti szabályok felülírják a szakmai szempontokat a döntésekben.							
7. A szervezeti hierarchia támogatja a munkavégzést.							
8. A szervezeti hierarchia támogatja a felsőoktatási intézmény küldetését.							
9. A nem oktató, kutató munkatársak arra használják a felelősségi- és hatáskörüket, hogy lehetővé tegyék a minőségi oktatói, kutatói munkát.							
10. A szervezeti hierarchia gátolja a tanulói eredményességet.							
11. A szervezeti hierarchia gátolja az innovációt.							
12. A nem oktató, kutató munkatársak arra használják a felelősségi- és hatáskörüket, hogy aláássák az oktató és kutató munkatársak munkáját.							

Q24. Mennyire jellemzőek az alábbi állítások a felsőoktatási intézményben, annak a szűkebb szervezeti egységnek a viszonylatában, ahol Ön jelenleg is dolgozik? (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző; NT/NV - Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	NT/NV
1. Véleményem szerint a felsőoktatási intézmény elsősorban releváns kutatásokban vesz részt.							
2. Mind a hallgatók, mind az oktatók járatosak a szakterületük társadalmi felelősségvállalási vonatkozásaiban.							
3. A felsőoktatási intézmény erősíti a munkaerő-piacjal való kapcsolatát, annak érdekében, hogy a megfelelő kompetenciákat fejlessze a hallgatók esetében.							
4. A felsőoktatási intézmény támogatja és bátorítja a munkatársakat, hogy olyan kutatási tevékenységet folytassanak, amelynek társadalmi és gazdasági hatása van, illetve a felsőoktatási intézmény stratégiai szinten is elkötelezett a társadalom és gazdaság szolgálatát illetően.							
5. A felsőoktatási intézmény bevonja a társadalmi és gazdasági szférát a tudományos kutatásokba, illetve kommunikálja azok eredményét különböző tudástranzfer eseményeken és partneri kapcsolatokon keresztül.							
6. A felsőoktatási intézmény támogatja a hallgatói öntevékenység és önkéntesség lehetőségeit, ezzel elősegítve társadalmi projektek megvalósítását és bővítve a hallgatók tanulási élményét.							
7. A felsőoktatási intézmény együttműködik társadalmi, gazdasági szervezetekkel, amelyek relevánsak a felsőoktatási intézmény küldetésének elérésében.							
8. A felsőoktatási intézmény meghirdeti a helyi közösség számára az aktuális álláshirdetéseit.							

9. A felsőoktatási intézmény érti és tiszteli a helyi közösség igényeit és keresi a konzultáció és tanácsadás lehetőségeit.								
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Q25. Kérjük, hogy az alábbi szempontok mentén értékelje azt a (politikai, társadalmi, gazdasági) környezetet, amelyben a felsőoktatási intézmény működik! (1 – inkább a bal oldali állítás a jellemző; 6 – inkább a jobb oldali állítás a jellemző)

	1	2	3	4	5	6	
stabil							változó
egyszerű							összetett
biztos							bizonytalan
gyenge korlátozás							erős korlátozás

Q26. A felsőoktatás három missziójaként értelmezhetjük az oktatást, kutatást és a társadalmi szolgálatot. Kérjük, osszon el 30 pontot a három misszió között aszerint, hogy a saját munkájának szempontjából melyik megvalósítását vagy támogatását milyen fontosnak tartja. Minél fontosabb egy misszió, annál több pontot írjon be hozzá! Kérjük, figyeljen oda, hogy a végösszeg 30 pont legyen!

- Oktatás (tudás átadás): ____
- Kutatás-fejlesztés (tudás termelés): ____
- Társadalmi szolgálat (társadalmi szerepvállalás, közösségi szolgálat, tudománynpszerűsítés és ismeretterjesztés, tudás- és technológiatranszfer, tanácsadás stb.): ____

Q27. Az Ön véleménye szerint mi a legfontosabb feladata, küldetése a felsőoktatási intézményeknek a 21. században?

5. ELÉGEDETTSÉG

Az utolsó kérdéssor olyan állításokat tartalmaz, amely az Ön munkakörének, munkakörnyezetének sajátosságaival, ezekkel való elégedettségével kapcsolatosak.

Q28. Az alábbi kérdések segítségével kérjük, hogy minél objektívebben írja le a saját munkakörét! Kérjük, hogy ne itt fejezze ki, hogy mennyire kedveli vagy nem kedveli a munkakörét, erre a következő kérdésben lesz lehetősége. Milyen mértékben vannak jelen az alábbi elemek az Ön munkakörében? (Egy fő kérdést és alatta a kérdést magyarázó, részletező állítást fog találni). (1 – nagyon kis mértékben; 4 – közepes mértékben; 7 – nagymértékben; NT/NV – Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	7	NT/NV
1. Milyen mértékben jellemző az autonómia az Ön munkakörére? (Tehát milyen mértékben teszi lehetővé a munkaköre, hogy saját maga döntse el, hogy hogyan végzi el az adott feladatot?)								
2. Milyen mértékben tartalmaz jelenlegi munkaköre olyan feladatokat, amelyek keretében valamilyen komplex, egész és jól azonosítható munkát kell végeznie? (Tehát milyen mértékben írható le úgy az Ön feladatai, mint aminek világos eleje és vége van, az olyan feladatokkal szemben, amelyek inkább valamilyen nagyobb egésznek a kisebb részei, amit végül mások fejeznek be.)								
3. Milyen mértékben változatos feladatokat tartalmaz az Ön munkaköre? (Tehát milyen mértékben követeli meg az Ön munkaköre, hogy sokféle feladatot végezzen, amiben különböző képességeit kell alkalmaznia?)								
4. Összességében mennyire jelentős és fontos az Ön munkája?								

<i>Tehát vélhetően a munkájának eredménye mennyire van jelentős hatással más emberek életére vagy jólétére?</i>									
5. Milyen mértékben nyújt információkat az Ön teljesítményéről maga a munkavégzési folyamat? <i>Tehát maga a konkrét munkavégzési tevékenység tartalmaz-e olyan információkat, amelyből meg tudja állapítani, hogy jól végzi-e a dolgát, ha nem számítjuk a kollégáktól és vezetőktől kapott visszajelzést.</i>									

Q29. Az előző kérdésblokkot folytatva, kérjük, ítélje meg, hogy az alábbi állítások mennyire jellemzők az Ön munkakörére. Próbálja meg a munkakört objektíven megítélni. (1 – egyáltalán nem jellemző; 7 – nagymértékben jellemző; NT/NV – Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	7	NT/NV
6. A munkám során komplex és magas szintű képességeket kell használnom.								
7. Maga a munkaköröm úgy került kialakításra, hogy nincs lehetőségem egy konkrét egységes munkát vagy munkafolyamatot végigvinni az elejétől a végéig, csak valamilyen részfeladatot végzek el ezekből.								
8. Önmagában csak az, hogy elvégzem azt a feladatot, ami szükséges a munkámhoz, több ponton is biztosítja a lehetőséget, hogy megállapítsam, hogyan teljesítek.								
9. A munkám elég egyszerű és ismétlődő, rutinszerű.								
10. Olyan munkám van, amelynek keretében sok ember életére hatással lehet az, hogy milyen minőségben végzem el a feladatomat.								
11. A munkaköröm nem teszi lehetővé, hogy kezdeményező legyek vagy saját döntéseket hozzak a munkavégzésem során.								
12. A munkaköröm lehetőséget ad arra, hogy teljes mértékben befejezzek egy adott munkát vagy munkafolyamatot, amelyet én kezdtem el és nem csak adott részekben tudok dolgozni.								
13. A munkám önmagában kevés visszajelzési lehetőséget tartalmaz arról, hogy milyen jól végzem a dolgom.								
14. A munkaköröm jelentős lehetőséget biztosít arra, hogy önállóan, szabadon határozzam meg, hogy hogyan dolgozom.								
15. A munkám összességében nem olyan jelentős a dolgok tágabb értelmében.								

Q30. Végül arra kérjük, hogy személyes, szubjektív benyomásai mentén ítélje meg a jelenlegi munkakörét. Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? (1 – egyáltalán nem értek egyet, 7 – teljes mértékben egyetértek; NT/NV – Nem tudok, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	7	NT/NV
1. Amikor jelenlegi munkakörömben jól teljesítek, nő az önbizalmam.								
2. Összességében, nagyon elégedett vagyok a jelenlegi munkakörömmel.								
3. Magas szintű személyes elégedettséget érzek, amikor jól teljesítek a jelenlegi munkakörömben.								

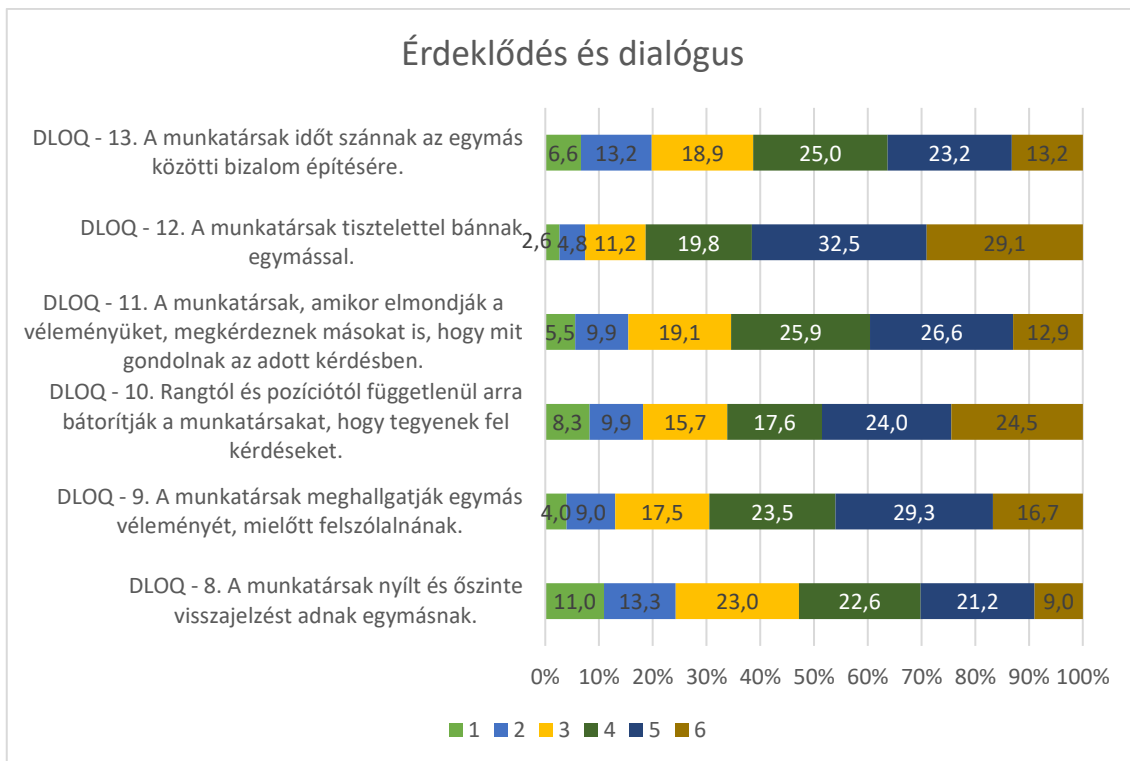
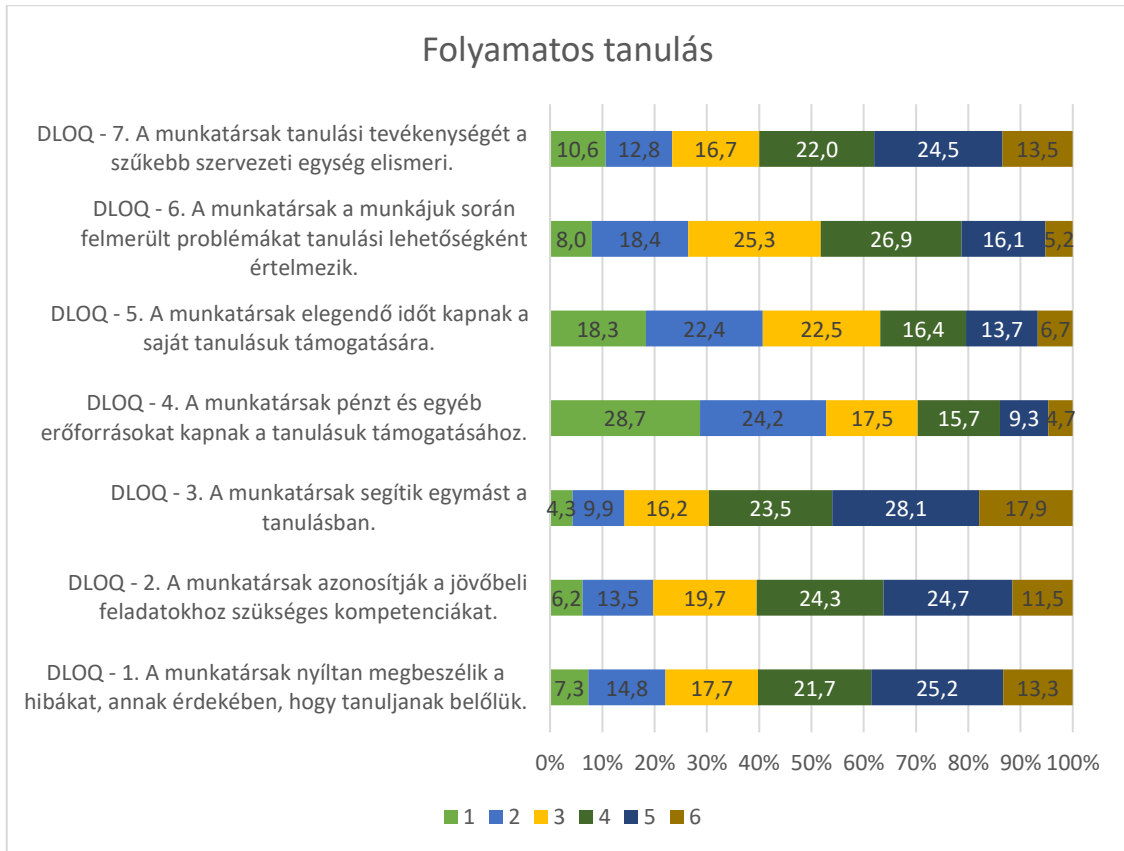
4. Gyakran megfordul a fejemben, hogy felmondok.									
5. Rosszul érzem magam és szomorú leszek, ha felfedezem, hogy rosszul teljesítettem a jelenlegi munkakörömben.									
6. Általában elégedett vagyok azokkal a feladattípusokkal, amelyeket a jelenlegi munkakörömben kell elvégeznem.									
7. Alapvetően nem befolyásolja se pozitív, se negatív irányba az érzelmeimet az, hogy hogyan teljesítek a jelenlegi munkakörömben.									

Q31. Mi az, ami Önt leginkább motiválja a jelenlegi munkájában? Kérjük, hogy röviden fejtse ki a választ!

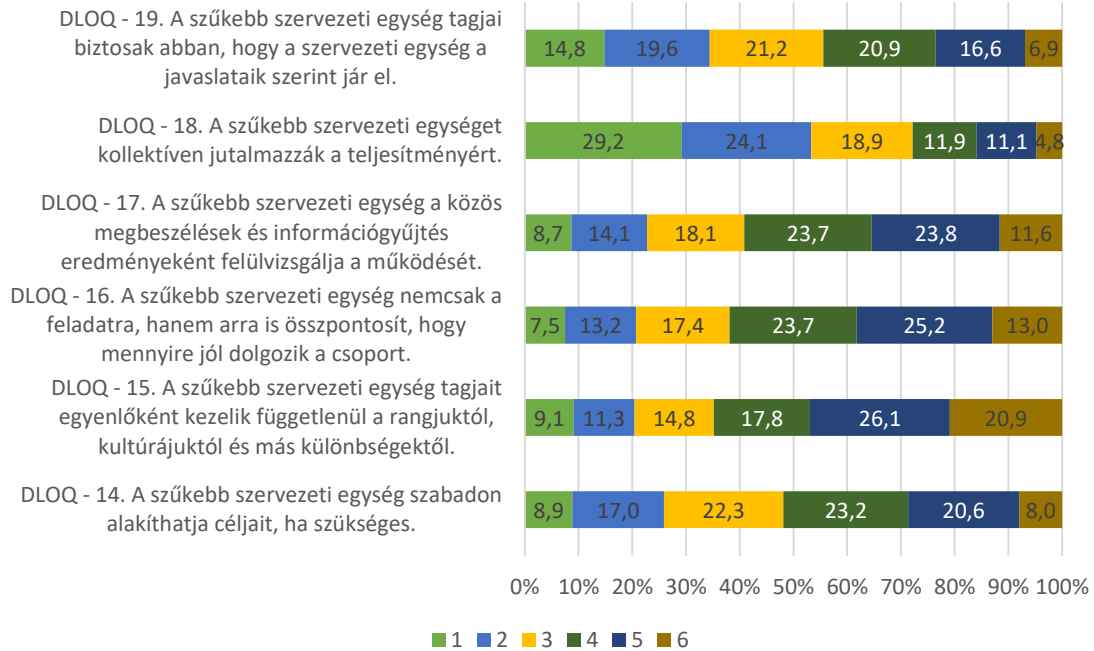
Q32. Ha a kérdőívvel kapcsolatosan bármilyen egyéb megjegyzése lenne, akkor azt itt tudja kifejtani:

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a munkámat!

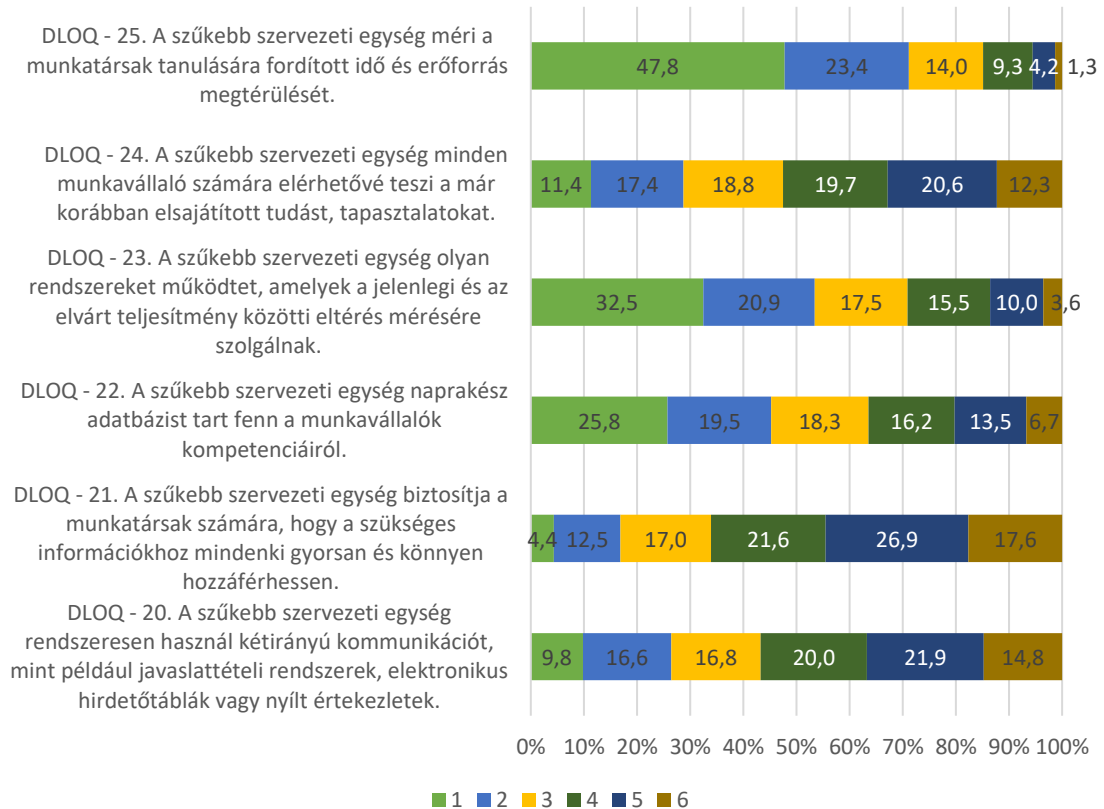
5 sz. melléklet: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióhoz tartozó tételekre adott válaszok százalékos megoszlása



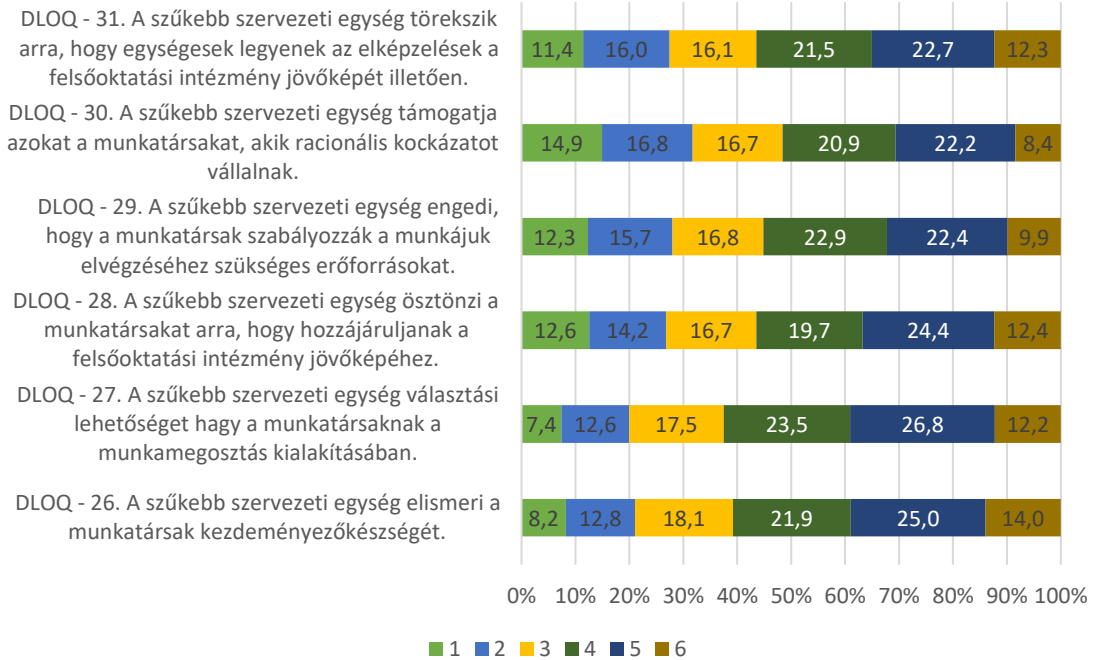
Együttműködés és csoportos tanulás



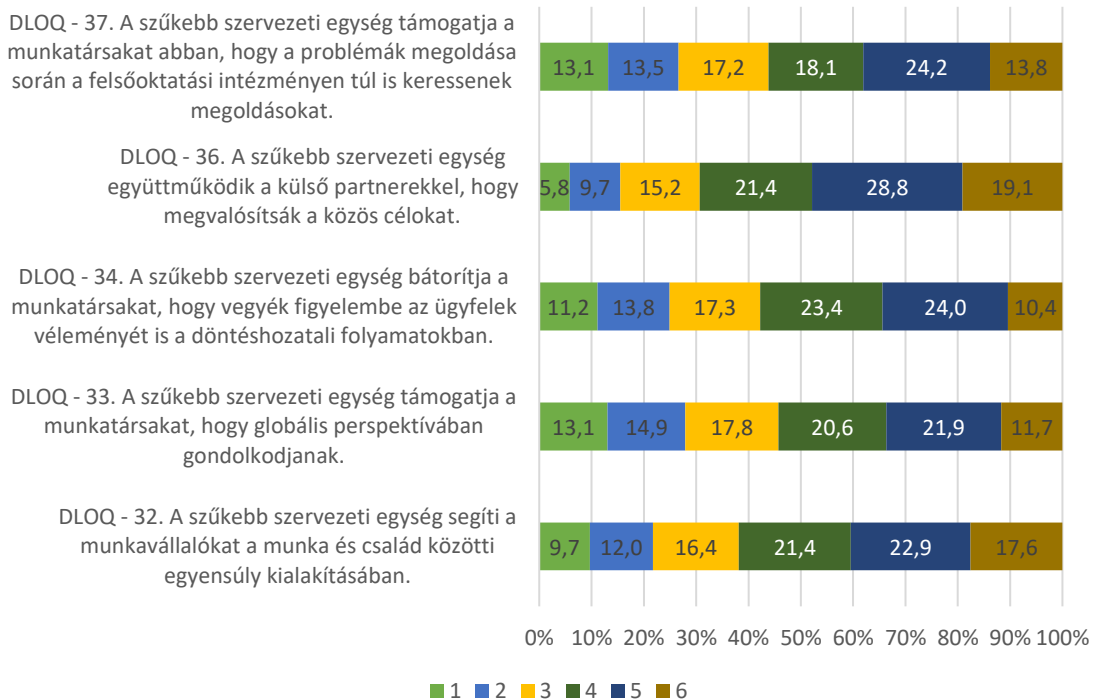
Rendszerek a tanulás megragadására



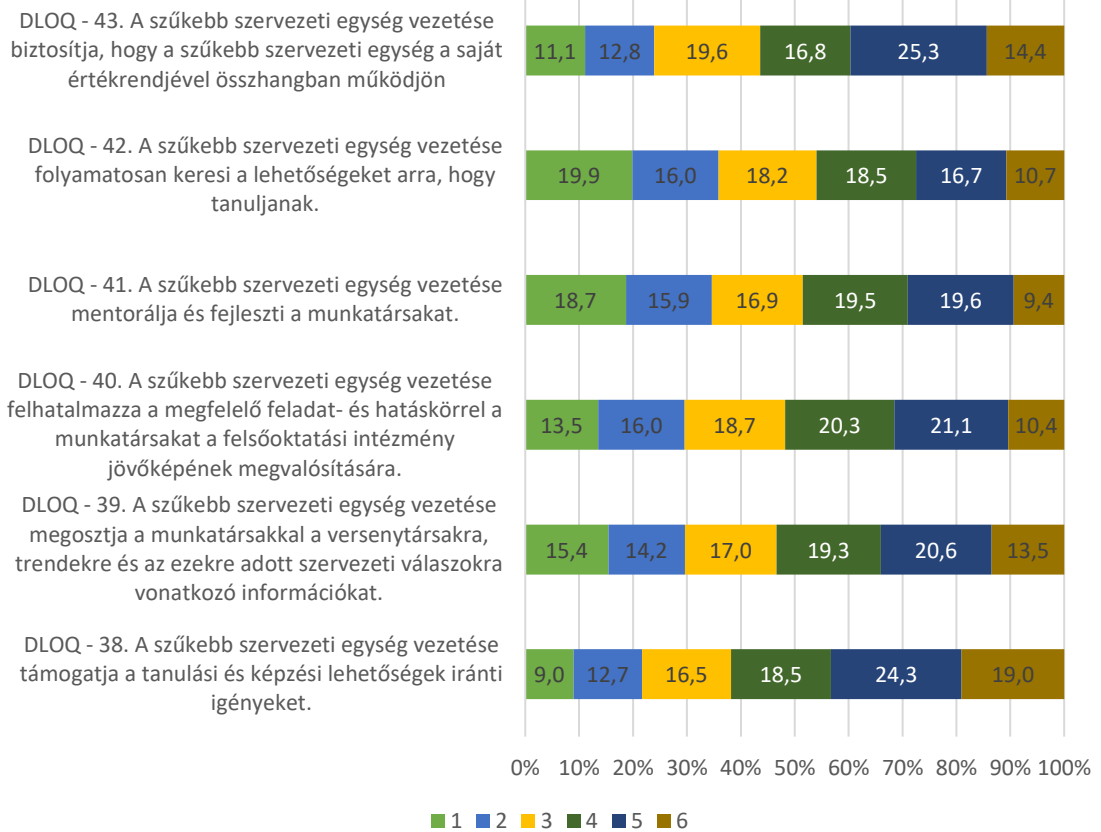
Munkatársak felhatalmazása



Szervezet összekötése



Tanulástámogató vezetés





EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
TANULMÁNYI HIVATAL
Oktatásszervezési Iroda

¹ADATLAP

a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Horváth László

MTMT-azonosító: 10026206

A doktori értekezés címe és alcíme: A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet

DOI-azonosító²: 10.15476/ELTE2019.092

A doktori iskola neve: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Tanulás-Tanítás Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Prof. Dr. Halász Gábor DSc. habilitált egyetemi tanár

A témavezető munkahelye: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként³

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁴

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁵

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fozozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárlok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.⁶

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárlok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2019. 04. 30.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

¹ Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

² A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

³ A megfelelő szöveg aláhúzendó.

⁴ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

⁵ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adataira vonatkozó közokiratot.

⁶ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.