

Polónyi István*

Minőség az oktatásban¹

Az írás célja, hogy az oktatás minőségügyének alapkérdéseit oktatásgazdasági aspektusból megvizsgálja. Bevezetőnkben a minőséggel kapcsolatos alapvető koncepciókat tekintjük át, majd nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, a PISA és az IALS felmérések eredményeinek bemutatásán keresztül vizsgáljuk a magyar oktatás színvonalát. Megkíséreljük feltárni, milyen okokra vezethető vissza a hazai oktatás ezen felméréseken tapasztalható gyenge teljesítménye. Ezek után azokkal az oktatásban használatos minőségértékelésekkel, illetve azok indikátoraival foglalkozunk, amelyek széles körben elérhetőek, így elsősorban a nyilvános iskolai, illetve felsőoktatási rangsorok indikátorait tekintjük át. Végül pedig egy empirikus felmérés eredményein keresztül megkíséreljük feltárni, melyek a munkaadók felsőoktatással szembeni minőségelvárásai.

Bevezetés

A 20. század második felétől mind a közoktatást, mind a felsőoktatást a tömegesedés jellemzi. Ezzel együtt egyre inkább előtérbe kerül a minőség, a minőségbiztosítás kérdése. E változás háttérében számos, egymással összefüggő tényező áll. Egyrészt a tömegesedéssel párhuzamosan egyre erősebb az aggodalom, hogy az a képzés minőségének romlásával jár. Másrészt a társadalom és gazdaság szereplői egyre határozottabban hangot adnak kritikájuknak, mely szerint a oktatási rendszer nem az igények és szükségletek szerint képzí a fiatalokat. Harmadrészt számos ország fiskális megszorításokra kényszerült, s ennek nyomán előtérbe került az oktatás racionalizálása, hatékonyságának növelése. Negyedrészt az oktatási rendszer egyre inkább rákényszerül a transzparenciára, s ezzel összefüggésben arra, hogy munkája minőségéről információkat adjon. S végül az oktatási szférában egyre jelentősebb a verseny is, ami a minőségi szempontokat helyezi előtérbe.

Megközelítésünkben az oktatáskutatás terminológiáját használjuk – amit azért kell már itt az elején leszögezni, mert nem követjük az akkreditáció, az „akkreditációs aréna” nyelvezetét, amely – mint arra Kozma Tamás (2004) rámutat² – részint zárt és rejtett (az akkreditációs politika közreműködőinek összetartozását, beavatottságát érzékeltetve), részint technicizált (az

* Polónyi István egyetemi tanár, Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar

¹ A tanulmány egy OTKA keretében folyó kutatásnak (T 049593) a része, melynek fő célja az oktatáspolitikai széleskörű elemzése, közvetlen eredménye pedig, reményeink szerint, egy tudományos igényű könyv megírása. A kutatások részeredményeit különböző folyóiratokban bocsátjuk vitára. Ezek egyike e tanulmány is. Kérjük az olvasókat, hogy a publikációhoz szóljanak hozzá, kritikai észrevételeiket és javaslataikat a kutatás témafelelősenek e-mail címére küldjék meg: polonyi@economics.econ.klte.hu.

² Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Új Mandátum Kiadó Budapest

akkreditáció technikai folyamat jellegét érzékeltetve), részint pedig elidegenített (kifejezve, hogy az akkreditáció a mindennapok felett álló, érdeksemleges folyamat). Hozzá kell tenni, hogy a minőségügynek is van kialakult – bennfentes, technicizált, elidegenített – terminológiája, amelyhez a hozzá nem értés vádjának elkerülése érdekében alkalmazkodni kell(ene).

Itt van mindjárt a minőségbiztosítás fogalma, amely alatt mi itt egy intézmény, szervezet, szféra vagy ágazat azon tevékenységeit értjük, amelyeknek célja, hogy az általuk nyújtott szolgáltatások, illetve termelt termékek a felhasználók igényeit kielégítsék. Annak ellenére ezt a fogalmat használjuk, hogy az oktatás minőségügyében manapság ehelyett sokkal inkább a minőségirányítás, minőségfejlesztés kifejezés használatos, mégpedig azért, hogy úgymond oldják a minőségbiztosítás kifejezés ipari terminológiai jellegét.

A minőség értelmezése általában

A minőség fogalmának értelmezésére számos kísérlet történt a közgazdaságtanban. Íme néhány a különböző megközelítések közül:

- A minőség „... egy termék vagy szolgáltatás jellemzőinek és sajátosságainak összessége, amelyek hatással bírnak kinyilvánított vagy vélelmezett szükségletek kielégítésére” (ISO 8402: 1986).
- A minőség „a felhasználói követelmények kielégítése” és „a célnak megfeleléség”.
- A minőség egy cél elérésének az eszköze, nevezetesen az ügyfél (customer) elégedettségének az elnyerése egy termék vagy szolgáltatás minden tekintetében.
- A minőség egy termék vagy szolgáltatás olyan tulajdonságainak összessége, amelyek meghatározott vagy elvárható igényeket elégítenek ki. Ezek lehetnek objektív (szerződésben, előírásban vagy egy elfogadott mintadarabbal meghatározott) követelmények, de lehetnek szubjektív alapon nyugvó követelmények is, mint például a „használatra való alkalmasság”. Míg az első esetben valamilyen előre rögzített követelménynek való megfelelésről van szó, addig a második esetben bizonytalanságban vagyunk, mert a „használatra való alkalmasság” elég megfoghatatlan, ugyanis a vásárlóknak eltérő igényei lehetnek, és ezért az „alkalmasságot” is eltérően ítélik meg.
- A minőség részben objektív, mérhető, részben szubjektív tulajdonságok összessége.
- A minőség a vevők igényeinek kielégítése. A rendkívül ádáz nemzetközi versenybe kényszerülő menedzserek egyre inkább a minőség fogalmának ezt a stratégiai jellegű definícióját fogadják el.

A minőség, mint látjuk, bonyolult fogalom. David Garvin³ a minőség öt megközelítésmódját sorolja fel:

- 1.) *Transzcendens megközelítés*, amely szerint a minőséget csak azután értjük meg, ha már sok benyomás ért bennünket (pl. a képzőművészeti alkotások minősége akkor válik láthatóvá, ha az adott művész több munkáját láttuk). Azaz a minőséget nem lehet definiálni, azt az ember csak akkor ismeri fel, ha látja.
- 2.) *Termékalapú megközelítés*, amelynek esetében a minőség meghatározott tulajdonság jelenléte vagy hiánya.

³ Lásd Tenner A. R.–I. J. DeToro (1997), 39–40.

- 3.) *Termelésalapú megközelítés*: a minőség egy adott termék vagy szolgáltatás megfelelése előre meghatározott kívánalmaknak vagy specifikumoknak.
- 4.) *Felhasználói alapú megközelítés*, amely szerint a minőség a vevők igényeinek, elvárásainak a kielégítése.
- 5.) *Értékalapú megközelítés*, amely esetében a minőség meghatározott költségért meghatározott tulajdonságú szolgáltatások vagy termékek nyújtása.

Jól érzékelhető, hogy amikor a felsőoktatás – a felsőoktatási szolgáltatás – minőségéről beszélnek, akkor gyakran keverednek ezek a megközelítések.

Nem ritka, hogy egy oktatási intézmény tevékenységének minőségét transzcendens módon közelítik meg. A nagyhírű, patinás intézmények vélt vagy valós minősége alapvetően erre a megközelítésre épül.

Ugyancsak gyakori a termék-, illetve kibocsátásalapú minőségértelmezés, miszerint a „mi végzettjeink szerte a világon megállják a helyüket”.

De a leginkább elterjedt minőségértelmezés a termelés- vagy folyamat alapú megközelítésen alapul, amely szerint az oktatási szolgáltatás specifikumai (programok, szakok, tantervek tartalma, pedagógusok képzettsége, oktatók tudományos munkássága, minősítettsége stb.) alapján vélik a minőséget biztosítani. Nem nehéz felismerni, hogy pl. a felsőoktatási akkreditáció lényegében ilyen termelés- vagy folyamat alapú minőségellenőrzés.

Az oktatási szolgáltatás minőségének értelmezésében most kezd teret nyerni a minőség felhasználói alapú értelmezése, miszerint az oktatás minősége a felhasználói követelményeknek való megfelelést jelenti – a felhasználók alatt értve részint tanulókat és szüleiket, részint a továbbtanulókat befogadó következő oktatási szintet, illetve a végzeteket alkalmazó gazdasági szférát.

Az értékalapú megközelítés legitim megjelenése valószínűleg sokat várhat még magára, pedig a kiterjedt, tömeges oktatásban nyilvánvalóan létező megközelítés – mind a tanulók, mind az intézmények részéről –, hogy meghatározott árért és erőfeszítésért meghatározott minőséget nyújt az intézmény, illetve kap a tanuló.

A fő kérdés tulajdonképpen az, hogy az oktatás esetében kit, illetve mit is tekintünk fogyasztónak.

Az iskola minőségbiztosításáról oktatásgazdasági aspektusból

A tökéletes piacon nem kell minőségbiztosítás. Könnyen belátható, hogy egy tökéletes piacon és teljesen individualizált társadalomban a minőségbiztosításra semmi szükség nincs, a vevők racionális és szuverén döntése ugyanis ki fogja szelektálni a rossz minőséget nyújtó termelőt – egészen pontosan azt a termelőt, aki nem a szerződésnek vagy a hallgatólagos szerződésnek, elvárásnak megfelelő minőséget nyújtja. A vevők elfordulnak tőlük, így vagy tönkre mennek, vagy rákényszerülnek a jobb minőségű termelésre. De a piac minőségbiztosító hatásának érvényesüléséhez nem kell ideális piac, ez már egy „közönséges” piacon is nagyjából teljesül, ahol nem akadályozott s nem túl drága információkat szerezni egy adott termék minőségéről, eleget sok termelő, illetve eladó van a piacon, s a vevők nincsenek akadályozva döntéseikben. Egy ilyen piacon sincs szükség minőségbiztosításra. Am minél monopolizáltabbak a termelők, továbbá minél bonyolultabb a termék, tehát minél nehezebb és drágább a vevői informáltság, és minél akadályozottabb a választás szabadsága, annál inkább szükség van olyan rászegítő szerve-

zetekre és mechanizmusokra, mint a fogyasztóvédelem vagy mint a minőségbiztosítás. A tökéletes minőségbiztosítás tehát a jól működő piac.

Ugyanakkor már a szolgáltatások nagy része esetében sem igazán teljesül a piacnak ez a sajátossága. Közismert, hogy a „szolgáltatások nem tárgyiasultak, nem választhatók szét, változékonyak és romlandók”.⁴ Többek között ezért rendkívül jelentős kérdés a szolgáltatások esetében a minőség, hiszen nincs lehetőség a javításra, a termékek előállítására és fogyasztására általában egy időben történik.⁵ Hozzá kell tenni, hogy a „szolgáltatások minőségét nemcsak magának a terméknek – azaz annak a szolgáltatásnak, amiért a fogyasztó jelentkezik – a minősége befolyásolja, hanem a szolgáltatások nyújtásának teljes folyamata a kapcsolat felvételétől annak végéig.”⁶ Azt is meg kell jegyezni, hogy a szolgáltatást nem ismerő személy a megfigyelhető jellemzők alapján tud csupán tájékozódni a szolgáltatások igénybevétele előtt. Ezért ezen a piacon igen jelentős szerepe van a szájhagyománynak, a megszokásnak, a bizalomnak. (Ezért megkülönböztethető előre látható (search quality) és tapasztalt (experience quality) minőség.)⁷

Tegyük hozzá, hogy a minőségnek a vevő felé történő hangsúlyozása igen fontos piacbefolyásoló eszköz. Tehát minél kevésbé képes a vevő megítélni az áru vagy a szolgáltatás minőségét, annál fontosabbak azok a marketing eszközökként is működő minőségbiztosítási módszerek (tanúsítványok, díjak stb.), amelyekkel az egyes eladók, szolgáltatók a vevőt befolyásolni igyekeznek. Különösen szembetűnők az oktatási szolgáltatás esetében a piac körüli viták.

Érdemes itt először néhány gondolat erejéig Milton Friedmant idézni, aki szerint nélkülözhetetlen az oktatási rendszer radikális újjáépítése, ugyanis az oktatási rendszer mind a mai napig növeli a társadalom polarizálódásának, rétegződésének tendenciáit.⁸ Szerinte alig van olyan tevékenység, amely nagyobb mértékben elmaradt volna a fejlődésben, mint az oktatás, hiszen lényegében ugyanúgy tanítjuk a gyermekeket, ahogyan 200 évvel ezelőtt: egy tanár egy csomó gyerek előtt egy zárt teremben.⁹ Szerinte az oktatás jelentős továbbfejlesztése a magánosításon át vezet, azaz az oktatási szolgáltatás egy részét vissza kell adni magánvállalkozásokba az egyéneknek, amely folyamat a módszere a voucherrel történő finanszírozás: „Semmi más nem fogja lerombolni vagy jelentősen legyengíteni a jelenlegi oktatási establishment erejét – ami szükséges előfeltétel az oktatási rendszer megújulásához. És semmi más nem kényszeríti a közösségi iskolát versenyre, hogy javítsa szolgáltatásait azzal a céllal, hogy megtartsa klienseit. Persze senki nem tudja megjósolni előre annak az irányát, hogy az igazi szabad piaci oktatási rendszer mit fog tenni. De tudjuk, hogy más ipari szektorokban a szabad vállalkozások nagy képzelőerővel és versenyképességgel dolgoznak, amelynek következménye új termékek és szolgáltatások bevezetése lehet, hogy mind jobban kielégítsék a vevőket – s erre van szükségünk az oktatásban is.” (Friedman 1997)

Tehát Friedman szerint a voucher, az oktatási utalvány egy olyan eszköz, amellyel elérhető az állami (közösségi) oktatás jobb minőségű piaci rendszerűvé való átalakulása. Az utalványos finanszírozásnak több előnye van Friedman szerint. Az egyik az, hogy költségmegtakarítással jár, ugyanis „az azonos minőség költsége kétségtelenül nagyobb, ha a költségeket közvetve adókon keresztül fizetik, mint amikor közvetlenül fizetnek az iskoláért.”¹⁰ Másik előnye, hogy „öszönöz-

⁴ Lásd pl. Philip Kotler (2002) 479.

⁵ Lásd erről Chikán–Demeter (szerk.) (1999) 31.

⁶ Chikán–Demeter 32.

⁷ Uo.

⁸ Friedman, M. (1997)

⁹ Uo.

¹⁰ Friedman, M.–Friedman, R. (1998.) I.m. 164.

ni fogja a közvetlen szülői finanszírozás fokozatos bevezetését.”¹¹ Legfontosabb előnye azonban az, hogy az oktatási szolgáltatók között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot növeli. Persze sokan kételkednek abban, hogy az oktatási szolgáltatásra lehet-e tiszta piaci viszonyokat érvényesíteni.

Mint Glennerster írja, a legjobb „módszer annak kipróbálására, megfelel-e gyermekünknek az adott iskola, az, ha kipróbáljuk. Így választunk áruházak és fodrászok közül is, az iskolákkal azonban nem ilyen egyszerű a helyzet, mivel a »nyersanyag« szerepét itt a gyermek játssza. Az oktatási folyamat minőségét ráadásul részben az határozza meg, hogy a gyerek mennyire szokik hozzá az iskolához, mennyire boldog ott. A gyakori iskolaválasztás meg-megszakítja ezt a folyamatot, és hosszú távon károsodást okozhat. A szülők ezért elég racionálisak: inkább hívek maradnak a kezdetben választott iskolához, és nem vonulnak ki folyton újat keresve, nem alkalmazzák a »nézelődő« stratégiát.” Ráadásul „egy gyengülő vagy csődbe jutott iskola hosszú távon jelentős oktatási és társadalmi költséggel terheli meg azokat a diákokat, akik tanulmányai ennek következtében félbeszakadnak. Az elsüllyedt költségek (sunk cost) tehát magasak.” Így azután „a piaci nyomás önmagában nem elegendő. Egy nagyobb mértékben piac irányította rendszert fontos kiegészíteni olyan szakmai tanácsadással és támogatással, amely felismeri a veszélyben lévő iskolákat és segít a reformok bevezetésében, jóval a hanyatlás megkezdődése előtt.”¹²

Az oktatási piacon kételkedők közül különösen fontos Hirschman gondolatait idézni. Szerinte az oktatástól az olcsó lakáson át bizonyos egészségügyi szolgáltatások megszervezéséig a piac vagy az azt elősegítő jegyrendszer (utalványrendszer) nem nyújt megfelelő megoldást.¹³ Hirschman véleménye szerint az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen. „Ilyenkor a termék minőségének biztosításához, a megtartásához a beleszólás szolgáltató fontos alternatív stratégiát.”¹⁴ Sőt Hirschman azt is hangsúlyozza, hogy az oktatás és az egészségügy területén a kivonulás, tehát a szolgáltató elhagyása és másik szolgáltató igénybe vétele veszélyes is lehet a közszolgáltatás egészére, mert a szolgáltatás polarizáltságához vezethet, ami jelentősen több költséget okozhat, mint amennyi hasznot hoz a piacosítás.¹⁵ Hirschman javaslata tehát a „beleszólás” biztosítása.

Az oktatásfinanszírozás nemzetközi gyakorlatát áttekintve a vouchernek csak igen elenyésző alkalmazásával találkozunk. Ebből és az elmondottakból is azt kell leszűrünk, hogy a közoktatás esetében az oktatási piac minőségbiztosító szerepére aligha számíthatunk, mivel ebben az alrendszerben lényegében nem vagy csak nagyon korlátozottan érvényesül a piaci szerveződés. Itt a minőségbiztosítás egyik meghatározó eszköze ezért a „beleszólás” lehet. Olyan minőségbiztosítási, minőségirányítási mechanizmusok megteremtésére van szükség, amelyek lehetővé teszik az érintettek (szülők s a gazdasági, társadalmi környezet szereplőinek) beleszólását az oktatási intézmények működésébe. Ez még akkor is így van, ha az iskolaszék vagy a betegjogi biztos intézményei mutatják azokat a példákat – nálunk elsősorban kudarcokat, néhány európai országban sikereket –, amelyek ezt a közelítést jellemzik. A kudarcok forrása az a jelenség, hogy a

¹¹ Friedman, M.–Friedman, R. (1998.) I.m. 165.

¹² Glennerster, H. (1999) 333.

¹³ Hirschman, A. O. (2000) 98–99.

¹⁴ Hirschman 2000. 100.

¹⁵ „A szülők, akik gyermekeiket nyilvános iskolából magániskolába küldik, döntésükkel hozzájárulnak a közoktatás színvonalának további hanyatlásához. [...] A közoktatás minősége ugyanis mind a szülők, mind a gyermekek életét befolyásolja az adott közösségben, s ha a közoktatás minősége romlik, akkor ez olyan költségekkel járhat, amelyek semmissé teszik a gyermek magániskolába küldéséből fakadó előnyeit.” Hirschman, A., O. (1995) 108.

„beeszlés intézményeiből” gyakran kiszorulnak a vevők képviselői, s a szakma szervezeteivé válnak, a beeszlés helyett pedig az eltusolás szervezeti lesznek.

A felsőoktatás esetében nagyobb lehetőség van a piac legalább részbeni érvényre-juttatására. Többek között a tandíj és a hallgatói létszámot követő finanszírozások is ezt célozzák. Ám itt is jelentős szerepe kellene, hogy legyen az érintettek (hallgatók s a végzeteket foglalkoztató gazdasági szféra szereplőinek, az intézményt befogadó régió képviselőinek) beeszlését biztosító szervezeteknek, mechanizmusoknak. Ezek a felsőoktatási intézmények esetében is meglehetősen csökevényesek. Helyettük a felsőoktatás minőségbiztosításában eddig az akkreditáció játszott szerepet. Fontos azonban észrevenni a „beeszlési intézmények” rendszere és az akkreditáció közötti különbséget. Az akkreditációs testületek a szféra vagy a szféra és az államigazgatás által létrehozott testületek, a „beeszlési testületek” pedig az intézmények – minden egyes intézmény – által külön-külön létrehozott testületek.

Külön ki kell hangsúlyozni, hogy az intézményi önértékelésben meghatározó szerepet kellene kapnia ezeknek a beeszlést biztosító testületeknek, szervezeteknek.

És persze mind a közoktatás, mind a felsőoktatás esetében – a piaci mechanizmusok hiányában – a minőségbiztosítás, a minőségirányítás meghatározó tényezője az állam, egészen pontosan a kormányzati szakpolitika.

A minőségügy oktatási rendszeren belüli sikertelensége

A minőségügy, a minőségi gondolkodás fejlődése során a minőségi rendszereket a termelés egyre nagyobb részére terjesztették ki, kialakultak a teljes körű, a vállalat egészére kiterjedő rendszerek, a quality management, illetve a TQM (total quality management). A fejlődés következő fontos stádiuma volt a minőségügyi rendszerekre vonatkozó nemzetközi szabványsorozat, az ISO 9000 megjelenése (International Organisation for Standardization). A fejlődés fontos lépése volt a különböző minőségi díjak megjelenése is.

Mint Setényi János írja: „Ami az oktatást illeti – más ágazatokhoz hasonlóan –, meglehetősen ellentmondásosnak mondhatók azok a kormányzati kezdeményezések, melyek egy-egy általános minőségmodell bevezetésére ösztönözték az intézményeket. A TQM egyesült államokbeli szorgalmazása gyakran a felismerhetetlenségig „felvizezett” oktatásügyi megoldásokat eredményezett, melyet a csoportmunka egyszerű szorgalmazásával is elérhettek volna a közoktatás szereplői. Az ISO finnországi szorgalmazása kifulladásig, nem utolsósorban a tanácsadókkal szembeni általános ellenállás miatt. De hozhatunk más ágazatokból is példát. Ismeretes az ISO magyarországi egészségügyben történt alkalmazásának – finoman szólva – ellentmondásos tapasztalata. Sőt e tapasztalatok megértésekor azt is tudatosítanunk kell, hogy a látszólag komoly minőségfejlesztési tapasztalattal bíró „küldő fél”, a gazdaság (jórészt a nagyipar és szolgáltatások) háza táján sincs minden rendben a minőségfejlesztés területén.”¹⁶

Radó Péter is igen keményen fogalmaz a közoktatási minőségbiztosítással kapcsolatban: „A Comenius-program hatására az oktatási intézmények egy szűk körében többé-kevésbé elterjedtek a minőségirányítás egyszerűbb technikái. Végtelenül csekély azonban azoknak az intézményeknek a száma, ahol ez rendszeres, önértékelésen alapuló és tanulásfejlesztési célokat kitűző iskolafejlesztést indított el.”¹⁷

¹⁶ Setényi (2001)

¹⁷ Radó (2006)

A hazai felsőoktatás minőségbiztosítása sem jobb. Bálint Julianna írja: „A minőség megvalósításában és értékelésében legkevésbé fejlődött a felsőoktatás. [...] A minőség kérdéseivel pedig kevéssé tudtak vagy alig akartak foglalkozni. [...] A minőségügyi szakmai ismeretek hiánya miatt nem ismerték fel, hogy a minőségirányítás módszerei és eszköztára segítséget jelenthetnek a változtatások és fejlesztések megvalósításához; hogy az új feltételeknek és körülményeknek való megfeleléshez szükséges a minőségügy módszereinek és eszköztárának alkalmazása, és kevés a tanár mint a minőség megvalósítója. Az akkreditációhoz és az éves felülvizsgálatokhoz szükséges önértékelési és minőségbiztosítási tevékenységek – a szakmailag megalapozott módszertan és értékelői felkészültség hiányában – inkább vezettek látszatevékenységekhez, mint valódi helyzetfelméréshez és minőségfejlesztéshez.”¹⁸ Érdemes ennek okait oktatásgazdasági aspektusból megvizsgálni.

Az állam nem egyszerűen csak finanszírozza az oktatást végző szervezeteket, hanem ezen szervezetek nagy részét maga is hozza létre.¹⁹ Az oktatás társadalmi-gazdasági integrációja jellemzően redisztributív.²⁰ A redisztributív integrációban a szereplők motívuma meghatározó módon a központi elvárásrendszeréhez történő igazodásban ragadható meg. Az aktorok motívációs rendszerében – a központi elváráshoz igazodás mellett – a társadalmi presztízsük, elismertségük megtartására, növelésére való törekvésük játszik meghatározó szerepet. A szereplők teljesítményét – a piac mechanizmusai helyett – társadalmi, közösségi, szakmai normák (elkötelezettség, hagyományok stb.), a büntetéstől való félelem, a nyugalomra (a zavarok, fennakadások elkerülésére) való törekvés határozzák meg. Így a rendelkezésükre bocsátott feltételekkel messze nem a piaci integrációban értelmezhető gazdasági racionalitás alapján „gazdálkodnak”.²¹

A redisztributív integrációban az integrált aktorok alapvetően csak a központon keresztül állnak kapcsolatban egymással: az aktorok között mind vertikálisan, mind horizontálisan csökevényes az együttműködés.

Más oldalról a redisztributívan integrált szolgáltatók a redisztribútor felé igazolják tevékenységüket, adminisztrálják szolgáltatásukat: a szolgáltatás tényleges igénybe vevői sokkal kevésbé befolyásolják magatartásukat, mint piaci integráció esetében, ahol a szolgáltatók ki vannak szolgáltatva a vevők döntéseinek.

Miközben tehát a versenyszférában a minőségbiztosítás alapvetően a vevők megnyerésének egyik eszköze, ezért a sikeresség fontos tényezője, a redisztributív szférákban a minőségbiztosítás a redisztribútor (azaz a fenntartó, az irányító) felé történő adminisztrálás eszköze csupán. Nem a vevők megnyerésének, hanem a fenntartó, irányító megnyugtatójának eszköze.

És az oktatásirányítók könnyen megnyugszanak, noha ez az oktatáspolitikai fejlődésével változik.

Az oktatáspolitikát, mint a legtöbb szakpolitikát, a 20. században több fejlődési szakaszon ment keresztül. A szakpolitikák fejlődésének íve az állam keynesi megközelítésre épülő, a mak-

¹⁸ Bálint (2006)

¹⁹ Itt most nem teszünk különbséget a központi állam és a „helyi állam”, azaz a városi, megyei önkormányzat között.

²⁰ A társadalmi-gazdasági integráció fogalmát abban az értelemben használom, ahogyan Polányi Károly tette. Lásd Polányi (1976) 24–241.

²¹ Amit az aktor a központtól kap, azt feltétlenül fel kell használnia, hiszen ha megmarad, akkor a következő osztásnál nem kap többet vagy legalább ugyanannyit, s így pozíciója csorbul. Ebben az értelemben tehát a társadalmi aktorok, szervezetek részint a korábbi részesedésük növelésére, de legalább megőrzésére (ami a rendszer struktúráját konzerálja), részint a kapott feltételek teljes felhasználására törekveszenek. A kibocsátások és a felhasznált feltételek összefüggése így gazdaságilag alig értékelhető. Kialakul a „lyukas zsák”-hatás: a redisztributív módon integrált szervezetek kibocsátásait egyre nagyobb ráfordítással érik el, és a fejlesztési többletráfordításokat is észrevétlenül, hatás nélkül nyelik el.

rogazdasági összeresletet befolyásoló szerepéből indul, s a kibontakozó jóléti állam keretében a kormányzati tervezési funkciók megjelenésével és megerősödésével, valamint a szociális piacgazdaság kiépülésével folytatódik. A 20. század harmadik harmadára kibontakozik a közpolitikák fejlődésének harmadik szakasza, amelyben a hangsúly a hosszabbtávú történelmi tendenciák, a történelmi hagyományok és a kulturális minták meghatározó szerepére helyeződik át, s a tudományos tervezés helyére a különböző politikai megközelítések kerülnek, s előtérbe kerülnek a politikai pártok. A hetvenes évek globális válsága azonban a jóléti államot is válságba sodorja, s a nyomában kialakuló közpolitikai fejlődés háttérbe szorítja a pártokat, s a „neokorporatizmus” elve erősödik meg, azaz a közpolitika formálásában az érdekszervezetek kapnak meghatározó szerepet. De ez a szakasz egyben a közpolitikák professzionalizálódásának időszaka is, a különböző érdekcsoportok megteremtik a szakpolitikák felhalmozott szakértelmének oktatását s bevitelét a döntési-egyeztetési folyamatokba. A nyolcvanas években megjelenő újabb fejlődési szakasz a részvételi demokrácia minden eddiginél kiterjedtebb formáját igyekszik megteremteni, a közpolitika régi elavult szervezetei és értékei helyére újakat teremtve – a környezetvédektől a fogyasztóvédektől a feminisztákig. A század végén kibontakozó újabb fejlődési szakaszt pedig az intézmények működésének és a szaktükráciának az előtérbe kerülése jellemzi. Az olyan nagy rendszerek, mint az oktatás vagy az egészségügy minden fejlett országban jelentős gondokkal küszködik, s a minőség és a hatékonyság javítására szorulnak.²²

A közpolitikák fejlődésében igen jelentős állomás az Európai Unió kibővülése. Az EU-ban kialakuló „új kormányzás” legfontosabb eszközei:

- a társadalmi partnerekkel való dialógus;
- a legsikeresebb megoldások terjesztése;
- a szakértői szerep felértékelése és a szakértői vélemény legitimáló hatásának a kihasználása;
- a magánszereplők közötti megállapodások kikényszerítése;
- a magánszereplők önszabályozó képességének az erősítése;
- az érintettek viselkedésének külső monitorozása, és olyan, a közösség által való, kevésbé formalizált, horizontális ellenőrzési formák alkalmazása, mint a társak általi ellenőrzés (*peer control*);
- a fejlődés elérendő pontjainak meghatározása, és az ehhez való igazodás bátorítása.²³

Végeredményben a fejlett országokban kialakul a professzionális államigazgatás, és az ugyancsak professzionális (oktatási) intézményvezetés, s közöttük a szakértői testületek, a szakértők széles spektruma. Ezek együttműködésében formálódik egy-egy ágazat politikája s az ágazati minőségpolitika is.

Nálunk ez a folyamat a 2000-es évek elején még meglehetősen kezdeti stádiumban van. Mind az államigazgatás, mind az intézményvezetés professzionalizmusa erősen hiányos, s a szakértői testületek elég jelentős hányada is inkább érdekérvényesítő, mint szakértői indíttatású. A szakértői állomány is meglehetősen szűk körű. Mindez rányomja bélyegét az oktatás minőségbiztosítására.

A minőségmérés problémákkal – a PISA- és az IALS-vizsgálat

Az állam minőségbiztosító szerepének alapja a rendszeres minőségértékelés. A 20. század végére kialakult az oktatás standardizált értékelésének nemzetközi összehasonlító vizsgálata, a

²² Ágh Attila (1993)

²³ Halász (2003)

PISA.²⁴ Az OECD által kezdeményezett *Programme for International Student Assessment* – mára közismert rövidítéssel PISA – elnevezésű vizsgálatra először 2000-ben került sor. Az eredményeket a *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000 – Publications 2000* című kiadványban tették közzé. Ez a cím – *Az élethez szükséges tudás: ismeretek, képességek* – jól jelzi, „hogya a vizsgálat kiindulópontja nem valamiféle »világtanterv« elsajátításának az értékelése volt (mint több korábbi nemzetközi vizsgálatban), hanem a modern életvitelhez szükségesnek feltételezett ismeretek és képességek tudásszintjének a megállapítása.” (Báthory 2002)

A PISA 2000 vizsgálatot 32 ország – közöttük Magyarország – 15 éves tanulóinak reprezentatív mintáin végezték el, amely kérdőíves vizsgálat célja a tanulók olvasási-szövegértési készségeinek, matematikai és természettudományos ismereteinek szintfelmérése volt. „A PISA mindhárom jelzett szakterületet három dimenzióban vizsgálta:

- o a tudástartalom vagy struktúra;
- o a tudás birtokában megvalósítandó folyamat jellegzetességei (például megtalálni egy írott szövegben az információkat), illetve
- o az összefüggések, a tudás vagy a készség alkalmazásának bemutatása (például egy döntéshozatal folyamata vagy valaminek a megértése esetében).

[...] Az adott három területen mért tanulói teljesítmények értékelésén kívül a vizsgálatot végző szakemberek egyszersmind arra is törekedtek, hogy eredményeikkel láttatni engedjék azokat a faktorokat is, amelyek befolyásolják a szóban forgó készségek fejlődésmentét – a családi otthonban és az iskolában egyaránt –, azzal a céllal, hogy felrajzolják a tanulók és az iskolák szocioökonómiai háttérét; hogy rámutassanak arra is, mi okozza azt, hogy e tényezőknek a tanulási teljesítményre gyakorolt hatásai az egyik országban erőteljesebben érvényesülnek, mint a másokban.” (Mihály 2002)

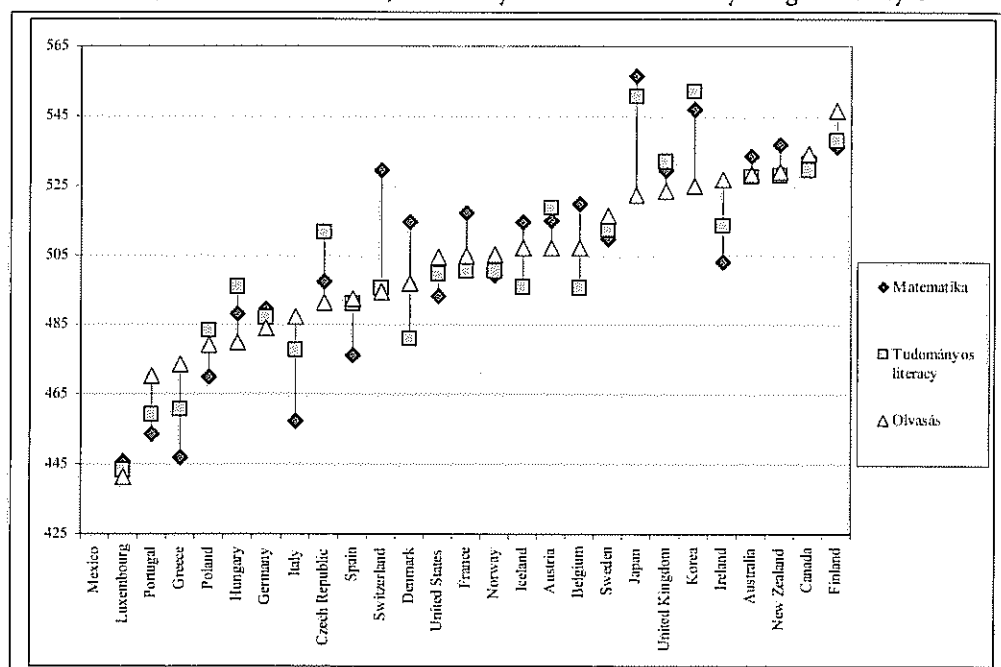
A magyar diákok eredményei meglehetősen kedvezőtlen képet mutattak: az olvasás-szövegértésben a vizsgált országok között az utolsók között, a matematikai teljesítményt tekintve az utolsó harmadban, a tudományos teljesítményt illetően pedig a középmezőnyben helyezkedtek el. A vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a magyar tanulók eredményei a családi háttér és a lakóhely szerint polarizáltabbak, mint sok más országban, tehát oktatásunk nem képes kompenzálni az ezekből származó egyenlőtlenségeket.

Mint Báthory megállapítja, „[a] PISA 2000 magyar szempontból sokkoló adatai és legegyszerűbb összefüggései még a lényegi iskolai-pedagógiai kérdések iránt amúgy totálisan közömbös magyar médiát is megérintették. Napilapokból, a rádió és a televízió híreiből, tudósításokból értesülhettek az érdeklődők a magyar tanulók lehangoló tanulási teljesítményeiről, a magyar iskolarendszer erőteljesen szelektív jellegéről.” (Báthory 2002)

²⁴ A 80-as évek végére hazai gyakorlatban is kifinomálódott a Monitor-felmérések rendszere.

1. ábra:

A PISA 2000 matematikai, tudományos és olvasási literacy átlageredményei



Forrás: OECD (<http://www.oecd.org>)

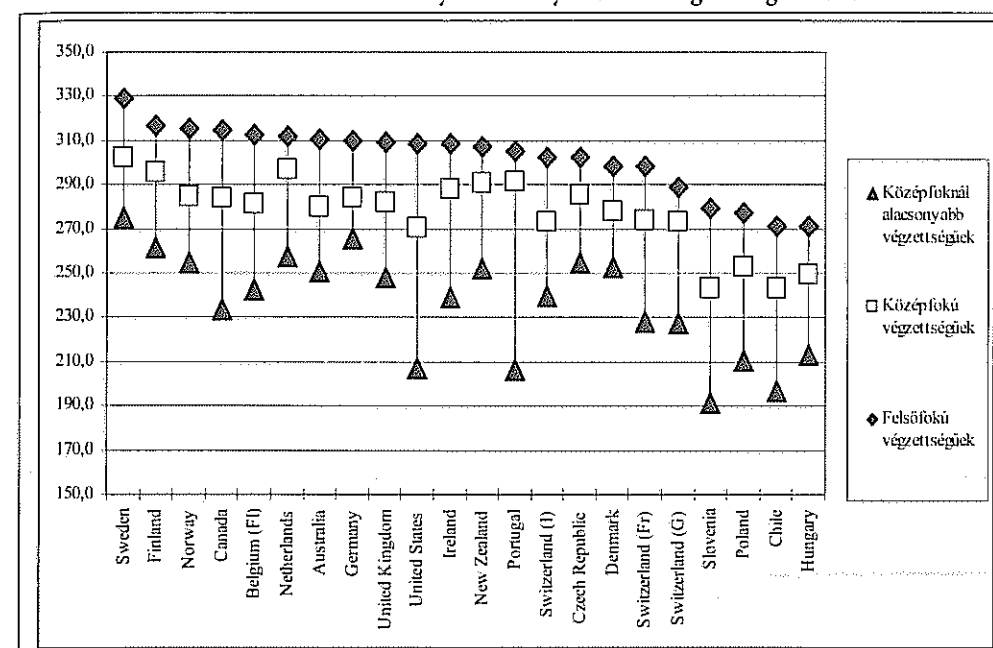
Különösen az olvasásértés eredményei lehangolóak. Ugyanakkor a hazai oktatás minőségét hosszabb távon vizsgáló elemzések egy része arra mutat rá, hogy a minőségi problémák nem újak. Az 1970–71-es nemzetközi olvasásértés-vizsgálatok tanúsága szerint 14 ország közül a magyar 10 és 14 éves gyerekek a 10. hely körül voltak. Az 1990–91-es vizsgálat során a 9 évesek 31 országból a 16–17. helyen, a 14 évesek a 8–9. helyen végeztek. (Cs Czahesz E. 2000) Tehát az eredmények nem romlottak, hanem évtizedek óta folyamatosan rosszak. Mint Báthory megállapítja: „a magyar tanulók olvasási képességének – nemzetközi mércéhez viszonyított – alacsony színvonaláról 1970 óta rendelkezünk adatokkal.” (Báthory 2002)

Egy másik, a hazai oktatás színvonalát érzékeltető vizsgálat OECD IALS²⁵-vizsgálat, amely 1994 és 1998 között 22 ország 16–65 éves felnőtt népességének olvasásértés-teljesítményét mérte. Magyarország ebben a vizsgálatban a 18. helyen végzett. A magyar felsőfokú végzettségűek eredményei nagyjából megegyeznek a svéd középfoknál alacsonyabb végzettséggel rendelkező emberek eredményeivel.

²⁵ International Adult Literacy Survey

2. ábra:

Az IALS olvasási literacy eredményei iskolai végzettség szerint



Forrás: OECD (<http://www.oecd.org>)

Ezek a vizsgálatok erősen megkérdőjelezzik azokat a mítoszokat, amelyek a hazai oktatás minőségéről, vélt világszínvonaláról élnek.

Ugyanakkor az oktatásgazdasági irodalom²⁶ arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók standardizált tesztekkel mért teljesítménye és az oktatás minősége közé nem tehető egyenlőségjel, ugyanis a tanulói teljesítményeket a családi háttér, a szociális helyzet, a szülők iskolázottsága s a tanuló iskolai múltja stb. alapvetően befolyásolja. Magyarul a hazai tanulók gyenge PISA-eredményének alapvető oka a felnőttek gyenge eredménye. De mindjárt visszatérünk arra, hogy milyen okok játszanak még ebben közre.

Tehát a PISA-eredmények nem alkalmasak az oktatás minőségének megítélésére, azt elsősorban a hozzáadott érték alapján lehetne mérni. A hozzáadott értéket úgy lehetne kiszámítani, hogy az oktatási kimeneten megjelenő tudásból levonjuk azt, amit a tanuló a külső forrásból hozott.²⁷ Az már más kérdés, hogy az oktatáspolitikai nem nyugodhat bele a hátrányos helyzetű rétegek leszakadásába. Ez azonban nem (vagy nem csak) az oktatás minőségének kérdése, hanem annak a problémának a megoldását kívánja, hogy hogyan valósítható meg az oktatási rendszerben az, hogy a hátrányos helyzetű rétegek magasabb hozzáadott értékhez jussanak az oktatásban. Oktatásunk ezirányú teljesítményével tehát egyáltalán nem lehetünk elégedettek.

²⁶ Erről pl. Hermann (2005) ad rövid áttekintést

²⁷ Csapó Benő (2001)

Az eredményességet hátráltató tényezők

Milyen okoknak tulajdonítható a hazai oktatásnak a nemzetközi összehasonlításban tapasztalt ilyen jellegű gyenge teljesítménye?

1.) A gazdasági fejlettség

Ha a PISA-, illetve az IALS-vizsgálat teljesítményadatait a gazdasági fejlettséggel összefüggésben vizsgáljuk – azaz az olvasásértés, a matematika és a természettudományos teljesítményeket az egyes országok egy főre jutó GDP-jének függvényében ábrázoljuk –, létező (0,3–0,4 körüli) korrelációt tapasztalunk, és viszonylag jól illeszthető függvényeket találunk a trendekre. Levonható tehát az a következtetés, hogy a gazdag országokban jobb az oktatás minősége.

2.) A történelmi előzmények

Mint Sáska Géza elemzésében, amelyben összeveti a PISA 2000 adatait és a 19. század második felében az írástudatlanok arányát, rámutat, „a nemzetek, pontosabban a régiók sorrendje egy évszázad alatt szinte változatlan, – lényegében (csak?) az államhatárok módosulása miatt változik meg a sorrend Nagy-Britannia-Írország, illetve Poroszország-Németország, Ausztria és Dánia esetében. A kevésbé iskolázott tartományok, országrészek elvesztése vagy csatolódása kétségtelenül magyarázza a változás irányát, amely a pedagógia szervező erejénél nagyobb súlyal esik a latba.” (Sáska 2004)

1. táblázat:

A nemzetek sorrendje az analfabéták aránya a 7 évesnél idősebb népességben, illetve az újoncok között a XIX. század második felében, illetve 15 évesek olvasás értése a PISA 2000 vizsgálat szerint

Az analfabéták aránya (+) (ezrelék)		Olvasásmegértés (++) (standard pontszám)	
10	Finnország	Finnország	546
9*	Svédország	Nagy-Britannia	523
20	Dánia	Svédország	516
21	Svájc	Ausztria	507
17*	Poroszország	Belgium	507
190	Nagy-Britannia és Írország	Franciaország	505
378	Franciaország	Dánia	497
423	Belgium	Svájc	494
445	Ausztria	Spanyolország	493
488	Magyarország	Olaszország	487
678	Olaszország	Németország	484
720	Spanyolország	Magyarország	480
740*	Oroszország	Görögország	474
820	Görögország	Oroszország	462

(*) analfabéták aránya az újoncok között

(+) Jekelfalussy-Vargha, 1890: 445.

(++) Halász-Lannert, 2003: 531.

Forrás: Sáska 2004

Sáska megállapítja: „Jó száz évvel ezelőtt is a skandináv országok álltak az élen az olvasás tereén, és 2000-ben is ugyanazt a helyet foglalták el. A XIX. század utolsó harmadában az utolsó öt ország közül négy ma is ugyanott áll, köztük Magyarország is, amelyik időközben el is veszítette területének kétharmadát, s vele együtt a magyar lakossághoz képest aluliskolázott területeit. A magyarok helyezése ebből az összefüggésből nézve még romlott is. A nemzetek versenyében a számunka ismeretlen, közömbös mediterrán országok és az elutasított Oroszország társaságában foglalunk helyet. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy Európa száz év alatt, noha kétségtelen, hogy műveltebb lett, hiszen lényegében mindenki tud már technikai értelemben olvasni, de az olvasott szöveg megértésében a különbség a régiók között továbbra is megmaradt az elmúlt százhusz, százharminc évben! Olybá tűnik, hogy az olvasásához kötődő kultúra észak felől indulva az óra járásával ellentétes irányban csökken, és a legszerényebb mértéket keleten veszi fel, ott, akiktől évtizedekkel ezelőtt tanulni kellett és lehetett. Az látható a mélyben, hogy a közlebről még nem ismert, de bizonyosan társadalomtörténeti okokra visszavezethető adottságok erősebben határozzák meg az olvasás teljesítményét, amelybe ágyazottan, tehát nem elkülönülten hatnak a pedagógiai modellek és módszertanok.” (Sáska 2004)

Sáskával szemben, mi úgy véljük, hogy valószínűleg nem csak az olvasás kultúrájáról van szó. Alighanem a műveltség, a tudás egészének lassú, nagy tehetetlenségű változásának lehetünk itt tanúi. Magyarul egy-egy ország műveltsége, tudása alapvetően összefügg történelmével és gazdasági fejlettségével.

Az elmozdulás évszázadnyi következetes oktatáspolitikával is igen nehezen valósítható meg. A felzárkózási, az utóléresi voluntarizmus kudarcra ítélt.

3.) A képzési tartalom változása

Az oktatás – itt elsősorban a felső- és középfokú oktatásra gondolunk – átfogó tartalma az elmúlt évszázad alatt többször változott. A 20. század elején a humán műveltség volt a meghatározó tartalom. A kommunista rendszerekben a 30-as évektől, illetve a második világháborút követően alapvetően ideológiai okokból a természettudományos műveltség került előtérbe. Ez a változás a fejlett országokban is lezajlott a szputnyik-sokk nyomán. A 20. század végén elsősorban az angolszász országokban, majd fokozatosan a többi fejlett országban is egyre nagyobb teret kap a választhatóság, valamint a szubsztanciális helyett a proceduális tudás, s ezzel egyre inkább háttérbe szorul a lexikalitás.

Csapó szerint a közoktatásban a 20. század közepén még az a fő kérdés, hogy milyen ismereteket kell a tanulónak elsajátítani. A 70-es évekre azonban kiderül, hogy nem lehet tovább bővíteni az átadott ismereteket, s ezért a hangsúly a készségek és a gondolkodás fejlesztésére kerül. A század végén a kompetenciák kerülnek az iskolai képzés homlokterébe. Napjainkra az iskola feladata a tanulási készségek, a tudáshoz kapcsolódó értékek és attitűdök kifejlesztése. (Csapó 2001)

Nálunk ezek a folyamatok még csak most kezdődtek el. Ugyanakkor a PISA- és az IALS-vizsgálatok alapjait képező tesztek filozófiája már ezeket a váltásokat tükrözi. És persze oktatásunk mai helyzete is ezeknek a folyamatoknak a kezdeti állapotát mutatja.

4.) A decentralizáltság

A hazai közoktatás – s különösen az alapfokú oktatás – 90-es évekbeli fejlődését leginkább a decentralizáció jellemezte. „Az OECD által végzett elemzések szerint a kilencvenes évtized

közepén a magyar közoktatás a nemzetközi szervezet valamennyi tagállamát figyelembe véve a leginkább decentralizált volt, azaz a tartalmi, a személyzeti, az infrastruktúrát érintő és a finanszírozási kérdésekben itt hozták a legkevesebb döntést központi és a legtöbbet helyi/iskolai szinten.²⁷ (Halász 2001) Ez a decentralizáltság számos előnnyel és hátránnyal jár. Előnye lehet az alkalmazkodóképesség, a helyi források kihasználása, hátránya viszont az iskolák helyi adottságok miatti nagy polarizáltsága, illetve a gazdasági hatékonyság problémái.

A decentralizáció és az intézményi elaprózottság következménye igen súlyos a közoktatás minőségének szempontjából. A kistelepülési iskolák tanulói a számítástechnika, az olvasás-szövegértés terén különösen, de lényegében minden vizsgált területen kedvezőtlenebb eredményeket mutattak az összehasonlító vizsgálatok során. (Vári 1999, Halász–Lannert 2000)

A decentralizációval függ össze az a nagyfokú polarizáltság is, amit több vizsgálat is bizonyít. Például az 1986–1990 közötti Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken a legkiemelkedőbb eredményeket elért tanulók döntő többsége a magyar középiskolák 5%-ából került ki. (Neuwirth 1998) Hasonló eredményeket kapunk a felvételi adatokat elemezve is. A felsőoktatásba felvettek egyharmada a középiskolák egynolcadából kerül ki. Tehát az iskolák viszonylag kis hányada adja a továbbtanulók jelentős hányadát, azaz az iskolák közel egyharmadában igen alacsonyak a tanulók továbbtanulásának esélyei. Az elemzés arra is rámutat, hogy az elit egyetemek tanulóinak 35-40%-a 19-21 középiskolából kerül ki, és a középiskolák közel 40%-ában a tanulóknak semmilyen esélyük nincs arra, hogy bekerüljenek ezekre az egyetemekre. (Neuwirth 1998) Ezek az adatok arra is rávilágítanak, hogy a nemzetközi tanulmányi versenyeken elért eredmények – amelyek ugyancsak alig néhány kiemelkedő gimnázium tanulóinak eredményei – semmit sem mondanak a hazai oktatás minőségéről, legfeljebb polarizáltságára mutatnak rá. Arról van tehát szó, hogy a hazai oktatás az elmúlt fél évszázad alatt jelentős kiterjedésen ment át, azonban ez oly módon történt, hogy a magas színvonalú képzés alig bővült, s a nagy tömegeket egy mind jobban kiszélesedő, alacsony színvonalú képzés fogadja be.

5.) A pedagógusok

Az oktatási rendszer kulcsfigurája a pedagógus. Az oktatási rendszer teljesítménye, minősége meghatározóan függ a pedagógusok felkészültségétől és teljesítményétől. Ezzel külön fejezetben foglalkozunk.

6.) Az oktatás minőségbiztosításának hiánya

A hazai oktatási rendszerben a minőségbiztosítás meglehetősen kialakulatlan, gyermekcipőben jár. Erről még lesz szó.

A minőségértékelés egy másik metszete – a rangsorok

A minőség egyik ismert meghatározása szerint „a felhasználói követelmények kielégítése”, és „a célnak megfelelés”. A kérdés az, hogy az oktatás esetében kit, illetve mit is tekintünk fogyasztónak. A legegyszerűbb közgazdasági megközelítés szerint az oktatás fogyasztója alapvetően a tanuló, illetve a hallgató,²⁸ bár vannak olyan (közgazdasági közelítésű) nézetek²⁹ is, amelyek sze-

²⁸ Lásd erről pl. Harker, D., Slade, P., Harker, M. (2001); Shash, A., Zeis, C., Regassa, H., Ahmadian, A., (1999), Liu, S. (1998), továbbá az ezekről írt magyar nyelvű áttekintést Siklós (2006)

²⁹ Bay, D., Daniel, H. (2001)

rint a hallgatók, illetve a tanulók nem igazán tekinthetők tényleges fogyasztóknak, mert részint – az információs aszimmetria miatt – az intézmények jobban tudják, hogy mi kell a tanulóknak, részint a tanulók nem vagy csak részben fizetnek az oktatási szolgáltatásért.³⁰

Az oktatás minőségével foglalkozó pedagógiai és nevelésszociológiai irodalom ugyanakkor a tanuló vagy a hallgató fogyasztói, s így minőségmeghatározói szerepét alig ismeri el. Elismeri a társadalmi környezet elvárásainak szerepét, de a tanuló – vagy családja – közvetlen elvárásainak szerepét nem vagy csak másodlagosan.³¹

A felsőoktatás esetében valamivel nyilvánvalóbb, hogy annak fogyasztója a hallgató, és a gazdaság, a munkaadók. Ez a kiterjesztés több szempontból is indokolható. Részint a felsőoktatási szolgáltatásban a fentebb említett hallgatói információs hiány ellensúlyozása okán, részint amiatt is, mert a felsőoktatási szolgáltatás nem egyszerűen csak az oktatás, igen jelentős súlyt képvisel a felsőoktatási szolgáltatásban a kutatás, fejlesztés, innováció és a szolgáltatás.

Miközben a közoktatás és a felsőoktatás minőségbiztosításával foglalkozó irodalomban a tanuló és a gazdasági környezet minőségmeghatározó szerepe alig kap hangsúlyt, addig a gazdasági szféra oktatással kapcsolatos minőségi elvárásaiban a hallgatóknak az oktatással kapcsolatos elégedettsége sokkal jelentősebb szerepet játszik, mint az oktatás akadémiai jellemzői.³²

Alapvető kérdés tehát, hogy az oktatási rendszerek minőségértékelésében mennyire kap szerepet a tanulók, szülők, illetve a hallgatók elégedettsége, valamint a társadalmi, gazdasági környezet közvetlen elvárásai.

A helyzet az, hogy a minőségértékelésben ezek a szempontok alig kapnak szerepet. A következőkben azokkal a minőségértékelésekkel, illetve azok indikátoraival foglalkozunk, amelyek a fogyasztók – azaz a szülők, tanulók, hallgatók – számára elérhetőek, nyilvánosak. Magyarul elsősorban a nyilvános iskolai, illetve felsőoktatási rangsorok indikátorait tekintjük át röviden, s nem foglalkozunk a bennfentes, azaz az intézmények által saját maguk vagy fenntartóik számára készített minőségértékelésekkel.

A középiskolák minőségértékelése, rangsorolása során olyan indikátorokat (eredményességi mutatókat) használnak, mint a következő iskolafokozatra felvettek aránya, az írásbeli felvételi dolgozatok átlagpontszáma, a felsőoktatásba jelentkezők között a nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya, továbbá a tanulmányi versenyeken elért pontszámok.³³ Az újabb minőségértékelések során már megjelenik a hozzáadott érték³⁴ alapján képzett rangsor is. Ami viszont nem jelenik meg, az a tovább nem tanulók munkaerő-piaci alkalmazkodásának jellemzése, noha ez igen fontos mutató lenne.

³⁰ Említenek egy harmadik tényezőt is, miszerint a igénybevevő hallgatók befolyásolják a többi igénybevevő által érzékelt minőséget is.

³¹ „Az oktatás terén megjelenő minőségbiztosítás egyik központi kérdése az iskolai munka minőségének a vizsgálata, annak elemzése, mennyire felel meg az iskola a szűkebb és tágabb társadalmi környezet elvárásainak.” Csapó Benő (2001)

³² Polónyi István (2006)

³³ Lásd ezzel kapcsolatban Neuwirth Gábor munkáit, Pl. Neuwirth (1999), Neuwirth (2000), Neuwirth (2005). Megjegyzendő, hogy létezik néhány más rangsor is. Például A Kutató Diákok Országos Szövetsége és a magyarországi középiskolák kapcsolatának mutatói a 2003–2004-es tanévben (<http://www.sulinet.hu/tart/fncikk/Kfa/0/21403/kutato.html>).

³⁴ A hozzáadott érték számításának módszere ezekben a rangsorokban az, hogy az iskolákat sorrendbe rendezik néhány, a fentiekben felsorolt eredményességi mutató alapján, majd néhány ún. „szociokulturális mutató” (szülők iskolai végzettsége, szülők munkanélküliségi aránya, a gyermek 8. osztályos átlaga) alapján is, és a két helyezési számösszeget kivonják egymásból (Lásd Neuwirth 2005).

Mint a *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* írja: „szükséges még egyszer nyomatékkal hangsúlyozni: az olyan mutatók, mint a felsőoktatásba való bejutás, a tanulmányi versenyeken elért eredmények vagy az idegen nyelvi vizsgák letétele nem adnak kellően átfogó képet a középfokú oktatás eredményességéről. Ezek valójában csak az iskolák kisebb hányadának az eredményeire, és ezen kisebb hányad esetében is csak az eredmények szűkebb körére utalnak. Emellett igen nagy szükség lenne egyéb mutatókra is, például olyanokra, amelyek a munkaerő-piaci elhelyezkedést, a felnőttkori szakképzésbe való bekapcsolódást vagy a társadalmi beilleszkedés sikerét mérik. Az intézmények jelentős hányada esetében ugyanis az eredményesség legfőbb mércéje elsősorban az, hogy képesek-e tanítványaikat a munkaerőpiacon sikerrel hasznosítható készségekkel felruházni, eredményesen felkészítik-e őket a felnőttkori tanulásra és esetleges szakmaváltásra, illetve hogy képesek-e hatékonyan elősegíteni társadalmi beilleszkedésüket. Ebből a szempontból figyelemre méltó például az, hogy amíg a magyar iskolák a tanulók tantárgyi tudásszintjét tekintve nemzetközi összehasonlításban meglehetősen jól teljesítenek, addig azokat a mutatókat tekintve, amelyekkel az iskolarendszernek a munka világa felé orientáló képességét mérhetjük, igen gyengék vagyunk.” (Halász-Lammert 2001)

A felsőoktatási intézmények minőségértékelésénél használt indikátoroknak sokkal szélesebb a skálája. A közgazdasági (munkaerő-piaci) megközelítésből történő értékelés legfontosabb indikátora a végzett hallgató alkalmazhatósága. Az alkalmazhatóság (employability) definiálására számos megközelítés létezik, azonban egységes megállapodás mindaddig nem született. A legelterjedtebb definíció szerint a terminus azt a valószínűséget jelöli, amellyel egy frissen végzett hallgató munkahelyet talál. (Harvey 1999) Ez a meghatározás azonban számos interpretációra lehetőséget ad. Nem világos például, hogy mi adja ezt a valószínűséget. Az általánosan elfogadott vélekedés szerint a hallgató képességei és egyéb tulajdonságai tartoznak ide, melyeknek köszönhetően felvételt nyer egy adott munkahelyre és képes bent is maradni. Knight és Yorke (2003) szerint az alkalmazhatóság négy fő komponensből tevődik össze: szakértelem, képességek (elsősorban született képességek), öntudat és önbizalom, illetve a stratégiai gondolkodásra való képesség és hajlam. (Siklós 2006)

Az alkalmazhatósággal mint oktatásminőségi kritériummal kapcsolatban azonban számos elvi kérdés felmerül. Morley (2001) rávilágít arra, hogy amennyiben az oktatáspolitikában jelentős szerephez jut ez a kritérium, akkor fennáll a veszélye annak, hogy a felsőoktatás kiszolgáltatottjává válik néhány domináns gazdasági és politikai erőközpontnak. (Siklós 2006)

Az indikátorok szokásos nagy csoportja az input indikátorok. Az input indikátorok közé azok a mutatók tartoznak, amelyek az oktatási tevékenység személyi és tárgyi feltételeiről nyújtanak információt relatív vagy abszolút mértékben. (Ilyen általánosan használt mutatóként jellemezhető az egy oktatóra eső hallgatók száma, vagy például az egy hallgatóra vagy egy oktatóra eső számítógépek száma.)

Egy további csoportja az indikátoroknak a belső hatékonyság indikátorai. A belső hatékonyság mérésére jellemzően a tanulmányok átlagos időtartamát, a lemorzsolódási rátát (a lemorzsolódó hallgatók száma az összes felvett hallgató számához viszonyítva) és a végzési rátát (a diplomát szerző hallgatók száma az összes felvett hallgató számához viszonyítva) szokták vizsgálni. Nem világos azonban, hogy az ezen indikátorokhoz tartozó értékek pontosan mit is jelentenek az adott képzés minőségére vonatkozóan. Nem egyértelmű ugyanis, hogy egy egyetemen azért magas a lemorzsolódási ráta, mert az oktatás színvonala alacsony, és nem teszi lehetővé a vizsgákra való sikeres felkészülést, vagy pedig azért, mert az egyetem rendkívül magas szintű „elitképzést” folytat, amely követelményeinek csak kevesen képesek megfelelni. A végzési ráta tekintetében sem biztos, hogy azért végeznek jelentős arányban a felvett hallgatók, mert az

oktatás minősége kiváló, elképzelhető az is, hogy az intézmény nem támaszt komoly követelményeket hallgatóival szemben. (Siklós 2006)

Egy további csoportja az indikátoroknak a külső hatékonyság indikátorai. A külső hatékonyság mérésére szolgál az igényelt, illetve előállított végzettség mutatója, a végzettség munkanélküliségi rátája, azok aránya a végzett hallgatókon belül, akik tényleges kvalifikációjuk alatt helyezkedtek el, illetve a munkakeresés időtartama a végzés időpontjától számítva. Nyilvánvaló, hogy ha olyan hallgatókat képez az oktatási rendszer, akikre a munkapiacnak valóban szüksége van, akkor ezen hallgatók munkanélküliségi rátája alacsony lesz, nem kell végzettségük alatt elhelyezkedniük, illetve hamar találnak munkát. Az azonban kevésbé egyértelmű, hogy ezen értékekre mekkora hatása van az oktatási rendszernek, és mekkora az aktuális gazdasági helyzetnek. Recesszió idején ugyanis a legkiválóbb egyetem végzettei is lassan találnak munkát, sok lesz közöttük állástalan, illetve jelentős részük fog végzettsége alatt elhelyezkedni. E mutatók sem értelmezhetőek tehát önmagukban, mindig szélesebb kontextusban kell őket elemezni.

Az indikátorok fontos csoportja a hallgatói elégedettség mutatói. Ezen mutatók alkalmazásának alapja az, hogy egy minőségi képzést nyújtó intézményben feltehetőleg elégedettebbek a hallgatók, mint alacsony színvonalú oktatás esetén. Azonban kérdésként merül fel: valóban attól lesz jobb egy képzés, hogy a hallgató jól érzi ott magát? És valóban ez a legfontosabb célja a felsőoktatási rendszernek? A hallgatók értékítélete jellemzően más kritériumok alapján alakul ki, mint a társadalom vélekedése az oktatás minőségéről. A hallgatói vélemény tehát lehet eleme egy minőségbiztosítási rendszernek, de mindenképpen óvatosan kezelendő. (Siklós 2006)

Egy további fontos indikátorcsoport a szubjektív kongruencia mutatók, azaz hogy a végzett és elhelyezkedett hallgató mennyire érzi magát kompetensnek munkahelyén, mennyire készítette fel az oktatási rendszer leendő munkájára. Ugyanis ha az oktatás jó minőségű, a hallgatót felkészítik várható feladatai ellátására, és olyan képzést kap, amilyenre a munkapiacnak szüksége van, és ezért végzettségének megfelelő állást talál, akkor munkahelyi elégedettsége magasabb lehet, mint ha ezen kritériumok valamelyike nem teljesül. Hátránya azonban ennek a megközelítésnek, hogy a munkahelyi elégedettség számos egyéb külső körülménytől is függ, ezért soha nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy mennyiben járul hozzá az oktatás színvonala. (Siklós 2006)

A fentiek arra mutatnak rá, hogy a felsőoktatás minőségének megítélésére igen sokfajta indikátort lehet választani. Az, hogy mely indikátorok a legmegfelelőbbek, számos dologtól függ az oktatáspolitikai prioritásaitól kezdve a statisztikai és információs rendszeren át az egyes indikátorok adatainak megbízhatóságáig.

Az intézmények értékelése – mind külső, mind önértékelése – szempontjából rendkívül lényegesek a használt indikátorok. A már idézett empirikus vizsgálat³⁵ arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatási akkreditációban használatos akadémiai (nagyreszt belső és input) indikátor helyett a külső hatékonysági indikátorok felé kell elmozdulni.

A fentiekben bemutatott indikátorok különböző csoportjai alapján (azokat különböző súlyszámokkal véve figyelembe) készített rangsorok a felsőoktatás minőségértékelésében és a felsőoktatási intézmények marketingjében rendkívül fontos szerepet játszanak.³⁶

³⁵ Polónyi (2006)

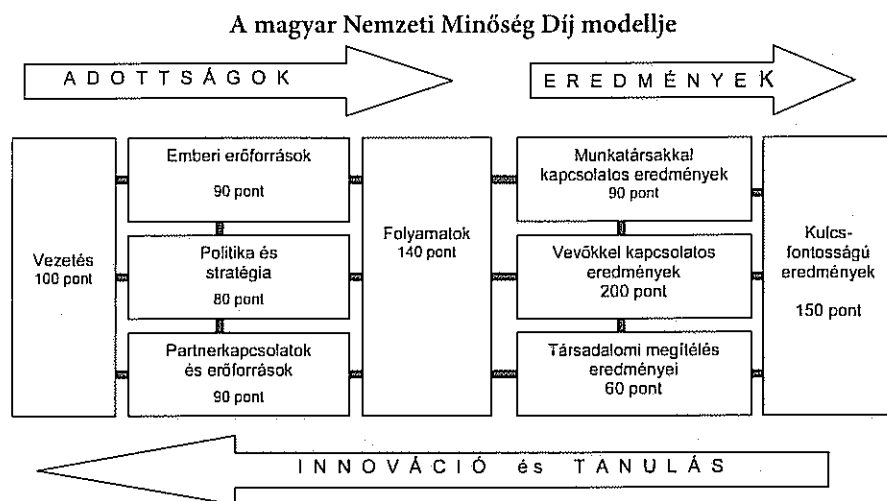
³⁶ A felsőoktatási rangsorok szerves részei a felsőoktatási piacnak. A felsőoktatási rangsorok a fejlett országokban a felsőoktatás tömegesedése nyomán a 80-as 90-es években jelentek meg. De több olyan nyugati ország van, ahol ugyanúgy a közelmúlt jelensége ez (pl. Svájc), mint nálunk. Ezek közös jellemzője, hogy az első ilyen rangsorok általában valamilyen folyóirat szervezésében és kiadásában készültek. Egyébként a legrégebbi ilyen rangsorok a gazdasági felsőoktatásokról készültek, és gazdasági jellegű folyóiratok készítették (pl. a Business Week c. magazin 1988 óta két évente készít amerikai és nemzetközi rangsorokat az MBA-képzésekről.) A WES (World Education Services) honlapján több ország egyetemi rankingjai és azok indikátorai, metodikája megtalálható (<http://www.wes.org/eWENR/06au>)

A nemzeti minőségi díjak

A gazdaság szereplőinek a minőség terén elért kiemelkedő eredmények elismerésére 1996-ban megalapították a magyar Nemzeti Minőségi Díjat. A magyar modell – csakúgy, mint Európa legtöbb országában – az Európai Minőség Díj modelljét vette alapul, megtartva a díj fontos jellegzetességét, mely szerint nem a termék vagy a szolgáltatás minőségét, hanem az egész szervezet tevékenységének és működésének kiválóságát díjazták. A magyar Nemzeti Minőségi Díj modelljének alap gondolata az, hogy a vezetés a vevői és dolgozói elégedettséget, a pozitív társadalmi hatást megalapozott üzletpolitikával és stratégiával, a dolgozók, az erőforrások és a folyamatok menedzselésével éri el, ami kiváló üzleti eredményekhez vezet. Az önértékelés segít azonosítani a szervezet erős és gyenge pontjait, kijelöli a szervezeten belüli legfontosabb fejlesztendő területeket, meghatározza a továbbfejlődés irányait más szervezetek teljesítményeivel való összehasonlítás alapján.

A modellben szereplő 9 kritérium két nagy csoportra, az adottságok és az eredmények kritériumainak csoportjára osztható. Az adottságok értékelésekor arra keresnek választ, hogy a szervezet hogyan, milyen módszerekkel érte el eredményeit. Az eredmények értékelésekor az értékelők azt vizsgálják, hogy mit, illetve milyen eredményeket ért el a szervezet. Az adottságok és az eredmények azonos súllyal – 500-500 elérhető ponttal – szerepelnek a modellben. A 9 kritérium közül a legmagasabb értékű a vevői elégedettség a maximálisan elérhető 200 ponttal.

3. ábra:



Forrás: Pályázati útmutató. 2004. évi Nemzeti Minőségi Díj. (2004): IMFA-MIK

g/practical.htm). Egy másik igen széles körben ismert rangsor az Academic Ranking of World Universities (<http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2005/ARWU2005Main.htm>). Az USA-ban számos rangsor létezik, pl. az University of Florida The Top American Research Universities (<http://thecenter.ufl.edu/research2005.pdf>), a U.S. News & World Report College and University Rankings, a Vanguard College Rankings of research-doctorate universities, vagy a Washington Monthly College rankings. Tudomásom szerint egyébként ez nálunk is így volt, az első ilyen rangsort a Figyelő készítette 2002-ben a gazdasági felsőoktatásról (Mihályi Péter (2002)). Azóta több folyóirat (pl. HVG, Heti Válasz) és más szervezetek (pl. FISIS) is készítettek, készítenek egyetemi rangsorokat.

A minőségbiztosítás a közoktatásban

A magyar közoktatásban 2001-ben kifejlesztették a Közoktatás Minőségéért Díj (KMD) önértékelési modelljét, amely a világon széles körben elterjedt minőség- és szervezetfejlesztési módszeren, az EFQM Kiválóság Modell szerinti önértékelésen alapul, és a közoktatási intézmények kiválóságának megítélésére szolgál. (Bedőcs, A. et al., szerk.: Csizsár, M. (2003) A díjat első alkalommal 2002-ben adták ki, és azóta is minden évben pályázhatnak a közoktatási intézmények. A modell segítségével az intézmény adottságait és eredményeit értékeli közoktatásra adaptált szempontrendszer szerint.

Az intézmény adottságainak értékelése során vizsgálandó tényezők:

1. vezetés,
2. stratégia,
3. emberi erőforrások,
4. közvetett partnerkapcsolatok és erőforrások,
5. folyamatok.

Eredmények értékelése:

6. a közvetlen partnerek elégedettségével kapcsolatos eredmények,
7. a munkatársakkal kapcsolatos eredmények,
8. társadalmi hatással kapcsolatos eredmények,
9. kulcsfontosságú eredmények.

Érdeemes röviden kitérni a szakiskolák minőségbiztosításának rendszerére is. A Szakiskolai Önértékelési Modell – amely a Közoktatás Minőségéért Díj (KMD) modelljéhez hasonlóan az Európai Minőségdíj modelljén alapul, és a szakiskolákra értelmezi a kritériumokat – a szakiskolák szakmai-működési sajátosságait figyelembevevő önértékelési eszköz. A modell alapján végzett intézményi önértékelés során a működés területeit megfelelően megválasztott szakmai szempontok alapján vizsgálják. Feltárják az adott területek erősségeit, amelyekre építhetnek a jövőben, és a fejlesztési lehetőségeket, amelyek megvalósításával tovább növelhetik az intézmény eredményességét és hatékonyságát, valamint a partnerek elégedettségét. (CQAF-modell-adaptáció (2006))

A Szakiskolai Önértékelési Modell három szintre bontása lehetővé teszi a modell követelményrendszerének fokozatos megismerését és alkalmazását, lehetőség nyílik az önértékelés fokozatos megvalósítására. Az első időszakban az a cél, hogy az önértékelés elvégzése ne jelentsen túl nagy terhet az intézményeknek: az önértékelés legyen viszonylag egyszerűen elvégezhető, ugyanakkor adjon kielégítő képet az intézmény helyzetének felméréséhez és a fejlesztések elindításához. Azonban a végső cél a teljességre törekvés, azaz annak elősegítése, hogy a pályázati időszak végére az intézmények képessé váljanak a teljes körű önértékelés elvégzésére.

Az intézményekben meginduló önértékelési munka három jól elkülöníthető, de szorosan egymásra épülő szakaszra bontható:

- I. Helyzetfelmérő szint
- II. Fejlesztési szint
- III. Teljes körű intézményi önértékelés szint

A három szint tartalma abban különbözik, hogy – a III. szinten vizsgálandó területeket 100%-nak tekintve – az I. szinten az intézmény működésének és eredményeinek mintegy 45%-

át, a II. szinten pedig több mint 70%-át kell megvizsgálni az önértékelés során. Ez a fajta felépítés segíti elő, hogy az intézmény fokozatosan jusson el a teljes működés értékeléséhez.

A program szándéka a szakiskolák felkészítése arra is, hogy amennyiben működésük és eredményeik alapján alkalmassá válnak rá, az önértékelésüket a KMD modellje alapján végezzék el, és pályázatot nyújthassanak be a Közoktatás Minőségéért Díjra, illetve más megyei és regionális minőségdíjakra. Ezért mind az önértékelés modelljét, mind az önértékelés módszerét úgy alakították ki, hogy összhangban álljon a KMD-modell követelményrendszerével, és hogy az intézmény önértékelése könnyen átdolgozható legyen díjpályázattá.

Az intézmény fejlődéséhez azonban – a KMD-hez hasonlóan – nem magán az önértékelésen van a hangsúly, hanem a fejlesztési lehetőségek feltárásán és a szükséges fejlesztések megvalósításán. Sokszor az intézmények igen nagy erőforrásokat mozgósítanak az értékelésre, ugyanakkor kevés figyelmet fordítanak az értékelés során feltárt hiányosságok kiküszöbölésére, a fejlesztések megvalósítására. Ezért a Szakiskolai Fejlesztési Program nagy hangsúlyt helyez arra, hogy az önértékelés váljon a fejlesztő munka, az innováció alapjává, valamint kiindulási alapul szolgáljon az intézménynek az elindítandó fejlesztésekhez, továbbá eszközt jelentsen a megvalósított fejlesztések eredményességének és hatékonyságának értékeléséhez.

A felsőoktatás minőségbiztosítása

1.) Az akkreditáció válsága

A humboldti egyetem³⁷ – amelyet a kari tagozódás, a karok, tanszékek, a professorok, illetve vezető oktatók körül kialakult kiskollektívák viszonylag nagyfokú önállósága jellemez – a 20. század 60-as éveinek vége felé válságba jutott. A válságnak több oka van, részint a felsőoktatás tömegesedése, részint a tudományos, technikai fejlődés felgyorsulása, s persze az egyre jelentősebb állami presszió a gazdasággal való kapcsolatok kiépítésére, a „tudományos elefántcsonttoronyok” felszámolására.³⁸ Ezt a válságot azután elmélyítette a 70-as évek közepén az olajár-robanás nyomán kialakult gazdasági válság, amelynek nyomán a jóléti államokban csökkent az állam újraelosztó szerepe, s radikálisan átalakult a közösségi finanszírozás. Ennek a felsőoktatást is érintő leglényegesebb eleme a finanszírozás teljesítménymutatókhoz való kötése, az intézmények bevételszerző tevékenységének ösztönzése, ezzel együtt az intézményi szintű gazdálkodási önállóság és felelősség növelése, valamint a képzés minősége iránti elvárások növekedése. Ez vezet el az akkreditáció kialakulásához. Az akkreditáció persze sérti a professorok, a tanszékek és a karok autonómiáját, de megőrzi a szféra autonómiáját azzal, hogy az akkreditációs testületek alapvetően a felsőoktatási szféra képviselőiből állnak, s viszonylag jelentős az önállóságuk.

A humboldti egyetem válsága tulajdonképpen az egyetemi autonómia és az akadémiai szabadság válsága. Az intézményi autonómia és az akadémiai szabadságra számos definíció létezik. Felt (2002) alapján a legszélesebb értelemben vett egyetemi autonómia azt jelenti, hogy az intézmény képes és jogosult:

- önálló döntést hozni arról, hogy mennyire kíván egyes tudományterületekben elmélyülni;
- értékrendet felállítani, meghatározni a kutatók fejlődésének, előremenetelének kritériumait;

³⁷ A humboldti egyetemről lásd pl. Tóth Tamás (2001)

³⁸ Lásd ez utóbbiról pl. Vörös (1987)

- meghatározni a felvételi kritériumokat mind a hallgatók, mint a tudományos munkatársak számára;
- meghatározni a stratégiai feladatokat és intézményi célokat;
- meghatározni a társadalom más egységeihez (például politikusokhoz vagy a gazdaság egyes szereplőihöz) fűződő kapcsolatokat;
- felelősséget vállalni a döntéseiért és azok társadalomra gyakorolt hatásáért. (Siklós 2005)

Az akkreditáció tehát az egyetemi autonómiát úgy próbálja átmenteni, hogy az akkreditációs testületek a felsőoktatási szféra autonóm testületei – kisebb-nagyobb kormányzati kontrollal. Mint az 1993. évi magyar felsőoktatási törvény írja, „[a] felsőoktatásban a képzés és a tudományos tevékenység minőségének hitelesítésére és a minőség elvégzésére a Kormány Magyar Akkreditációs Bizottságot hoz létre. A MAB a felsőoktatási intézmények, a tudományos kutatóintézetek és a felhasználói szféra legalább doktori fokozattal rendelkező képviselőiből áll”. (80. § (1)) A 199/2000. (XI. 29.) Korm. Rendelet 22. §-a szerint „[a] MAB 15 tagja a felsőoktatási intézmények vezetőinek testületei, 8 tagja a tudományos kutatóintézetek, 7 tagja a felhasználói szféra jelöltje”. (22. § (1))

A 2005. évi felsőoktatási törvényben nem sok minden változott. A 2005. évi felsőoktatási törvény szerint „[a] Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység minőségének értékelésére, valamint az intézményi minőségfejlesztési rendszer működésének vizsgálatára létrehozott független, országos szakértői testület”. (109. § (1)); „[a] Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak huszonkilenc tagja van. Tizenöt tagot delegál a Magyar Rektori Konferencia, három tagot a Magyar Tudományos Akadémia, öt tagot a kutatóintézetek, egy tagot az Országos Köznevelési Tanács, egy tagot az Országos Kisebbségi Bizottság, négy tagot a felsőoktatás működésében érdekelt kamarák és országos szakmai szervezetek.” (111. § (1))

Nem nehéz észrevenni, hogy a bizottság döntő hányada a felsőoktatás képviselőiből áll, hiszen a kutatóintézetek képviselői is nagyrészt felsőoktatási kötődésűek, ráadásul az ún. felhasználói szférák is gyakran felsőoktatási oktatókat küldenek képviselőként.

Országonként vannak persze különbségek az akkreditációs testületek összetételében, de a hazai kép nagyjából általánosnak tekinthető. Nem véletlen, hogy Kay McClenney³⁹ így ír az ilyen akkreditációs rendszerről: „az emberek kívülről úgy tekintik az akkreditációt, mint egy összekacsintgató és bologató jó öreg fiúk zártkörű társaságát – egy kölcsönös hátvakaró társaságot”

Az akkreditációs intézményrendszer belterjessége ellenére igaz, hogy az akkreditáció – vagy ahogy Kozma Tamás nevezi: az akkreditációs politika⁴⁰ – célja egyfajta kormányzati kontroll az intézmények fölött. Mint Kozma írja: „Tárgya az akadémiai szféra: intézmények és intézményegyettesek, hallgatók és tanulmányi programok, illetve tanulmányi programok és intézménytípusok. Célja pedig egy (korszerűsített) kormányzati kontroll megteremtése és kiterjesztése a felsőoktatás fölött. Minden akkreditációs politika kormányzati politika – akkor is, ha ezt az akkreditációs szervezet az Önképében és Önmeghatározásában nem vagy csak részlegesen is-

³⁹ Bársony János pécsi rektorhelyettes idézi Kay McClenney (The Chronicle of Higher Education 1995) írását (http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=sorozat&a=3&szorozat_id=4&reszlet_id=4 – letöltés: 2005. május)

⁴⁰ „Akkreditációs politikanak nevezzük a következőkben valamely felsőoktatási rendszerben bevezetett engedélyezési (hitelesítési, minősítési stb.) eljárások összességét ezeknek az eljárásoknak a céljaival, eszközeivel, szervezeteivel együtt.” Kozma Tamás (2004) 58. old.

meri el. A felsőoktatási akkreditáció – mint kormányzati politika – Európában kormányzati válasz a felsőoktatási expanzióra. Az akkreditációs politikák a centralizációs kormányzati politikák elemei, amelyekkel az eltömegesedett felsőoktatást szabványosítani és állami rendszerbe szervezni törekcsenek.”⁴¹

Ezzel együtt igaz azonban az is, hogy az akkreditáció alapelve a szféra folyamatelvű önminősítése, amely a klasszikus humboldti egyetem emlékeire épül, s őrzi a gazdaságtól és a piactól való elzárkózást.

A felsőoktatási minőségbiztosítás fejlesztésének útja tehát olyan intézmények kialakítása lehet, amelyek lehetővé teszik a fogyasztók, a hallgatók és a felhasználói szféra beleszólását a felsőoktatás működésébe. Az akkreditáció eddigi rendszerének fenntarthatatlanságát a felsőoktatási intézmények is felismerték.

Az European University Association (EUA), azaz az Európai Egyetemi Szövetség 2001 szeptemberében lényegében új koncepciót fogadott el a felsőoktatási minőségügyéről. Ennek keretében leszögezi, hogy az akkreditáció a programok és intézmények minőségére utaló minimumkövetelmények teljesítésének nyilvánosságra hozott formális elismerése. Így az akkreditáció az adekvát mechanizmus ahhoz, hogy az oktatás minimumkövetelményei teljesüljenek, és ezért a minőség biztosítás érdekében tett első lépésnek tekinthető. Ugyanakkor az akkreditáció csak és kizárólag erős belső (intézményi) minőségértékeléssel együtt használható. Ez a rendszeres belső önértékelés azonban lényegesen nagyobb hangsúlyt kap, ha kiegészül egy független értékelő szervezet által végrehajtott külső értékeléssel is.⁴²

Az EUA szerint a minőség értékelésének

- o az értékelt intézmények és az értékelő szervezetek közötti együttműködésen és bizalmon kell alapulnia;
- o figyelembe kell vennie az intézmények és a programok célkitűzéseit és küldetését;
- o mérlegelnie kell az egyensúlyt az innováció és a tradíció, a tudományos kiválóság és társadalmi-gazdasági elfogadottság, valamint a tantervi koherencia és a hallgatói választási szabadság között;
- o egyaránt vizsgálnia kell az oktatást és a kutatást, valamint a menedzsmentet és az adminisztrációt;
- o figyelnie kell a különféle hallgatói igényekre, és a nemoktatási szolgáltatásokra is.⁴³

Az EUA az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése érdekében kinyilvánított minőségi kritériumok a következők:

- o a tudományos autonómia mint a kiemelkedő teljesítmény és versenyképesség eszköze;
- o pontosan megfogalmazott intézményi küldetés, valamint intézményi és programcéllok;
- o átlátható és nem kizáró jellegű felvételi stratégiák, valamint a második próbálkozás lehetősége és kérvényezési, illetve fellebbezési stratégiák;
- o tantervi minőség;
- o az oktatói kar minősége;
- o folyamatos hallgatói visszacsatolás, fogékonyság a hallgatói javaslatokra, ajánlásokra és kritikára;

⁴¹ Kozma (2004) 58.

⁴² Homonnay Györgyné (2003)

⁴³ Homonnay Györgyné (2003)

- o rugalmas struktúra, amely lehetővé teszi a kreditek érvényesítését, az interdiszciplinaritást, az átjárhatóságot a különböző programok és intézmények között;
- o az infrastruktúra minősége, illetve a megfelelő eszközök elérhetősége;
- o a rendelkezésre álló erőforrások elosztása, valamint lehetőség költségvetésen kívüli források elnyerésére, amely motiválja az oktatói kart, és amely építkezésekbe, beruházásokba, valamint eszközökbe egyaránt beépíthető;
- o elszámoltathatóság az emberi és anyagi erőforrásokkal, valamint rendszeres átvilágítás;
- o visszacsatolás az érintettek részéről, és a diplomát adó programok munkaerő-piaci igényekhez igazításnak lehetősége;
- o nemzetközi tudományos versenyképesség;
- o belső minőségbiztosítási mechanizmusok;
- o a közéletben és demokráciában játszott aktív szerep;
- o innovációs erőforrások műszaki, tudományos, kulturális és művészeti területeken.⁴⁴

Ezek a kinyilatkoztatások jól mutatják, hogy a kiterjedt felsőoktatási minőségbiztosításban túl kell lépni az akkreditáción, s közelíteni kell a piaci minőségbiztosításhoz. Ezt bizonyítja az oktatási miniszterek 2003-as berlini megállapodása is, amelynek értelmében minden aláíró ország létrehozza a belső és külső minőségbiztosítási struktúrákat. A résztvevő miniszterek felszólították az egyetemeket, hogy az autonómia keretei között fejlesszenek ki értékelési eljárásokat. A nemzeti minőségbiztosítási rendszerekhez nemzetközi együttműködést (tanácsadást) kell szervezni, és ennek érdekében egy felsőoktatási minőségbiztosítási hálózatot kell szervezni.

2.) A gazdasági szféra minőségi elvárásai a felsőoktatással szemben – egy empirikus vizsgálat tanulságai

A *Munkaerő-piaci orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban* című kutatás egyik célkitűzése a munkaerő felsőoktatással szembeni minőségi elvárásainak feltárása. Ennek érdekében kérdőíves felmérésre került sor. A felmérés során arra kerestünk választ, hogy a gazdaság szereplői a felsőoktatás különböző – a minőségbiztosítás során indikátornak tekintett vagy tekinthető – jellemzői közül melyeket és milyen mértékben tartanak fontosnak.

Mindjárt az elején érdemes rámutatni, hogy a vállalatok és a felsőoktatási intézmények kapcsolata nem igazán erős. A vállalat és a felsőoktatás kapcsolatát firtató kérdésre a cégek 16%-a válaszolta azt, hogy semmilyen kapcsolata nincs a felsőoktatással, 36%-a azt, hogy távoli, laza kapcsolata van, 34% azt, hogy közepes, és végül 14% azt, hogy szoros a kapcsolata a felsőoktatással. Tehát a cégek 52%-ának semmilyen vagy távoli, laza kapcsolata van a felsőoktatással. Egy korábbi vizsgálat⁴⁵ ugyanezekre a kategóriákra 60%-ot mutatott ki. Tehát – amennyiben megengedjük magunknak az általánosítást a két vizsgálat mintegy 300 vállalati véleménye alapján – azt mondhatjuk, hogy a hazai felsőoktatás és a vállalkozások között az esetek több mint felében semmilyen vagy csak távoli, laza kapcsolata van.

a.) Az egyik lényeges kérdés azt igyekezett megtudni, hogy a vállalatok az oktatáspolitikai aréna melyik szereplőjének felsőoktatási-minősítését fogadják el leginkább. Az elfogadottság a következő rangsort adta:

⁴⁴ Uo.

⁴⁵ Polónyi István (2004)

1. a gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése
2. a Tudományos Akadémia minősítése
3. a gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése
4. a hallgatók minősítése
5. a felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése
6. független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése
7. a minisztérium minősítése
8. az intézmények önminősítése

A magyar és a külföldi vállalatok prioritása között viszonylag kicsi a különbség, lényegében a fenti rangsort követi mindkettő. Talán annyi különbséget lehet kiemelni, hogy a külföldi vállalatok azonos pontszámot adtak az akadémiai, illetve a gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítésének. Abban a két csoport véleménye megegyezik, hogy az intézmények önminősítését igen alacsonyra pontozzák. Ugyancsak alacsony pontot kap a minisztériumi minősítés. Szembetűnő, hogy itt a külföldi vállalatok pontja alacsonyabb, mint a magyaroké.

A különböző nagyságú vállalatok prioritása között is csak viszonylag kis különbség van. A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése valamennyi vállalatnagyságnál a legmagasabban pontozott, és az intézményi önminősítés a legalacsonyabban. A legnagyobb vállalatoknál a minisztériumi minősítés is igen alacsony pontot kapott.

A különböző szektorokba tartozó cégek prioritásában van némi különbség. A legmagasabb pontszámot mindhárom szektor esetében a gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése kapta. A második legmagasabbat az agrár és a szolgáltató vállalatoknál az akadémia minősítése. Ugyanakkor az ipari vállalatok esetében a második legmagasabb pontszámot a gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése kapta.

b.) A 81 felsőoktatási minőségi indikátort a kapott átlagpontszámok alapján sorba rendezve – a vállalatok fajtájától függetlenül – lényegében ugyanaz a három tényező áll a rangsor élén:

- az oktatott tananyag korszerűsége;
- a munkaadók elégedettsége;
- az oktatás gyakorlati orientáltsága.

Meglepő, hogy ezek közül a ma működő minősítő rendszerek a munkaadók elégedettségét és az oktatás gyakorlatorientáltságát nem vizsgálja, sőt a felsőoktatási szféra jelentős része ezeket elutasítja vagy legalább is messze nem tekinti elsődlegesnek.

A rangsorban következő öt szempont – az átlagpontszám alapján – ugyancsak alapvetően olyan tényezőket tartalmaz, amelyet a jelenlegi felsőoktatási minősítési rendszerek nem vagy messze nem kiemelten vesznek figyelembe:

- a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról;
- a végzetek elégedettsége;
- a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között;
- az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban;
- a hallgatók képességei.

Az átlagpontszámok alapján vett következő hét szempontban már több olyan elem van, amely a mai minősítési rendszerek alapvető tényezői:

- a kar tudományos elismertsége;
- a hallgatók motiváltsága;
- a tanulók kedvező véleménye az oktatókról;
- a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei;
- a hallgatók gyakorlati tapasztalatai;
- az oktatás szervezetsége;
- az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya.

A fenti tizenöt tényező tekinthető a legfontosabb elemnek a gazdasági szféra minőségi elvárásaiban.

A magyar és a külföldi tulajdonú cégek preferencia-sorrendje néhány vonatkozásban különbözik. A két cégcsoport legtöbb pontot kapott tizenöt tényezője közül tizenkettő megegyezik. A különbség abban áll, hogy a külföldi tulajdonú cégek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a felsőoktatási intézmények és az oktatók gazdasági szférához fűződő kapcsolatainak, valamint a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak.

A különböző alkalmazotti létszám-kategóriákba tartozó vállalatok preferenciái is közel állnak, a tizenöt legmagasabban pontozott tényező közül tíz megegyezik⁴⁶ a különböző vállalati csoportokban. A különbségek közül talán leginkább jellemző, hogy a kisebb vállalatok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek arányának, a közepes vállalatok a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségeinek, a nagy cégek pedig az oktatás szervezetségének és a tanulók oktatókról alkotott kedvező véleményének.

A szektor szerinti cégcsoportok első tizenöt legtöbb pontot kapott tényezője közül kilenc megegyezik.⁴⁷ Ugyanakkor a mezőgazdasági cégek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szakmai szervezetek és a tudományos testületek elégedettségének, valamint a tanulmányi versenyen elért eredményeknek. Az ipari és a szolgáltatási szféra cégei viszont a kar tudományos elismertségét, valamint az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek arányát, továbbá az oktatás szervezetségét preferálják.

c.) Ha megnézzük a tizenöt legkevesebb pontot kapott indikátort, akkor több olyan tényezőt találunk, amelyek az akadémiai minősítés esetében fontos szerepet játszanak.⁴⁸

⁴⁶ A következő tíz tényező egyezik meg: a munkaadók elégedettsége; az oktatott tananyag korszerűsége; az oktatás gyakorlati orientáltsága; a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról; az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban; a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között; a végzetek elégedettsége; a hallgatók képességei; a kar tudományos elismertsége; a hallgatók gyakorlati tapasztalatai.

⁴⁷ Ez a kilenc tényező a következő: a munkaadók elégedettsége; az oktatott tananyag korszerűsége; a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról; a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között; az oktatás gyakorlati orientáltsága; a hallgatók gyakorlati tapasztalatai; a hallgatók képességei; az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban; a végzetek elégedettsége.

⁴⁸ A legkevesebb pontot kapott tizenöt tényező a következő:

66. a sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között;
67. a gazdaság szereplőitől kapott támogatások;
68. a hallgatói önkormányzatok elégedettsége;
69. a gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya;
70. a végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya;
71. a felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai;
72. a végzetek között a „menő” vállalkozók aránya;
73. a lemorzsolódók aránya az elsőévesek között;
74. a társadalmi vagy, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya;
75. a végzést követően azonnal más szakirányban továbbtanulók aránya;
76. a végzetek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya;
77. a végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya;
78. az adományozó alumnusok átlagos aránya;
79. a végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya;
80. a sok órát tartó oktatók aránya a kar oktatói között;
81. a végzetek között a vezető politikusok aránya.

Ilyen például a sokat idézett *oktatók aránya a kar oktatói között vagy a végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya*. De az is szembetűnő, hogy több olyan tényezőt is találunk, amelyet hajlamosak lennénk a felsőoktatás munkaerő-piaci illeszkedésének mutatószámaként értékelni (pl. *a végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya vagy a végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya*). Érdemes megjegyezni, hogy a végzetek gazdasági beilleszkedésével kapcsolatos indikátorok közül a *végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya* kapta a harmincadik legmagasabb pontszámot.

d.) Arra a kérdésre, hogy mennyire fontos a tanulók véleménye az intézményről, illetve az oktatásról, igen jelentős többségben a nagyon fontos és fontos válaszok érkeztek be. A minta vállalatainak 78%-a e két válaszlehetőség valamelyikét jelölte meg, s mindössze 3% jelölte a nem igazán fontos válaszlehetőséget, és senki nem jelölte be az egyáltalán nem fontos válaszlehetőséget.

A külföldi tulajdonú vállalkozások 81%-a gondolta a hallgatók véleményét nagyon fontosnak vagy elég fontosnak, míg a magyar tulajdonúaknak 77%-a. Ezen belül a nagyon fontos válasz viszont a magyar tulajdonú vállalatoknál volt több.

A legkisebb vállalatok preferálták legkevésbé a hallgatók véleményét, de ezek esetében is 73% volt a nagyon fontos és elég fontos válaszok aránya. Ugyanakkor a legnagyobb cégek esetében volt legnagyobb a nem igazán fontos válaszok aránya, de ez az arány csupán 6% volt.

A hallgatói vélemények a szolgáltató szektor vállalatainak valamivel fontosabbak (a nagyon fontos és elég fontos válaszok aránya 79%), mint az ipari vállalatoknak (78%), s legkevésbé fontos a mezőgazdasági vállalkozások számára (72%).

Összességében a vizsgálat nem hozott semmi igazán újat. A vállalati szakemberek alapvetően a felsőoktatási képzés olyan indikátorait tartják a minőség szempontjából a legfontosabbak, amelyek a felsőoktatási képzés gyakorlatorientáltságot jellemzik (a munkaadók elégedettsége; az oktatás gyakorlati orientáltsága; a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között; az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban; a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei; a hallgatók gyakorlati tapasztalatai; az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya). A legfontosabb indikátorokhoz tartozik a hallgatók, illetve a végzetek elégedettsége is (a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról; a végzetek elégedettsége; a tanulók kedvező véleménye az oktatókról). Fontos indikátorok a hallgatók képességei és a hallgatók motiváltsága, továbbá az oktatott tananyag korszerűsége, az oktatás szervezetsége. Szembetűnő, hogy a legmagasabbra pontozott tizenöt indikátor között mindössze egy „igazi” akadémiai jellemző van (a kar tudományos elismertsége).

3.) A jövő felsőoktatási minőségbiztosítása

A felsőoktatási minőségbiztosítási rendszer megvalósításának tehát több eleme van:

- 1.) Az akkreditációs politika átalakítása minőségpolitikává, azaz az állami, illetve kormányzati minőségbiztosítási politika és szervezet kialakítása.
- 2.) Ennek keretében erőteljes minőségi orientáció megvalósítása – részint motivációval (minőségi díj, kiválósági díj), részint tanácsadással, standardok, ajánlások kidolgozásával.
- 3.) A felsőoktatási rendszerből eddig hiányzó intézményi minőségbiztosítási eljárások és szervezeti feltételek kialakítása.

a.) A kormányzati minőségbiztosításról általában

A központi minőségbiztosítási politika és annak szervezete nem azonos az akkreditációval és az akkreditációs bizottsággal. A különbség sokrétű.

Először is a központi minőségbiztosítási politika egyértelműen kormányzati politika. Igen jelentősen el kell térjen az akkreditációs bizottságok „első generációjának” filozófiájától: nevezetesen ezek a testületek az autonóm felsőoktatási szféra autonóm testületei voltak, amelyekben a kormányzat nem vagy csak szerény hatáskörrel vett részt. Ezekben a testületekben a felhasználói szféra képviselői is csak igen kis arányban működtek közre, és nagyrészt ők is az akadémiai világ emberei voltak.

A tömeges és a mind jobban kibővülő EU-integráció nyomán egy kiszélesedett nemzetközi munkaerőpiacra képző felsőoktatás minőségbiztosítási politikája nem lehet belterjes, akadémiai szemléletű. A minőségpolitikát olyan testületnek kell megformálnia és irányítania, amelyben a felhasználói szféra, a kamarák, a munkaadók szervezetei meghatározó szereppel rendelkeznek, s amelyet a kormányzatnak kell koordinálnia. Természetesen a felsőoktatás, az akadémiai szféra képviselői továbbra is fontos résztvevői e testületnek s a minőségpolitika formálásának. Ennek a testületnek, illetve a hozzá kapcsolódó szervezetnek olyan alapfeladatai azonosíthatók többek között, mint

- a felsőoktatási kibocsátásnak, a végzetek elhelyezkedésének, a munkaerő-piaci illeszkedésének a folyamatos kontrollja;
- a gazdasági, illetve a munkaerő-piaci igények változásának, valamint e változások oktatásra gyakorolt hatásának folyamatos elemzése;
- a felhasználói és a munkaadói igények, illetve a munkaerő-piaci igények és a képzési kínálat összehangolásának elemzése;
- a hallgatói elégedettség folyamatos elemzése, a hallgatói javaslatok realizálási lehetőségeinek vizsgálata;
- az átjárhatóság, a hallgatói mobilitás előmozdítási lehetőségeinek elemzése;
- minőségellenőrzési és tanácsadási ügynökségek megbízásával az intézmények minőségi ellenőrzése és rangsorolása;
- a programok tartalmának, az oktatói kar, a tárgyi és infrastrukturális feltételek elemzése, nyomon követése;
- a felvételi rendszer minőségi összefüggéseinek elemzése;
- a minőségirányítás alapelveinek, alapfeladatainak megfogalmazása az intézmények részére;
- a hazai felsőoktatás nemzetközi szempontú összehasonlító vizsgálatai;
- nemzetközi együttműködés a minőségbiztosítás európai térségben történő homogenizálásában;
- a hazai felsőoktatás nemzetközi tudományos versenyképességére vonatkozó elemzések;
- az elszámoltathatóság, az erőforrás-felhasználás átláthatósága, rendszeres átvilágítások; stb.

A fenti feladatok alapján is egyértelmű, hogy a kormányzati minőségbiztosítás szervezetének a testületen kívül jelentős háttérintézeti kapacitással kellene rendelkeznie. Más oldalról az is jól látszik, hogy ezek a feladatok, elemzések lényegében a felsőoktatás-irányításhoz, a felsőoktatás fejlesztéséhez rendkívül fontos információkat nyújtanak.

A nemzeti felsőoktatási minőségpolitika alapvető eleme a nemzetközi kapcsolódás. A felső-

oktatási minőségbiztosításnak kiterjedt nemzetközi szervezetrendszere van. A legfontosabbak az INQAAHE és az ENQA.⁴⁹ Alapvető feladat ezen szervezetek munkájának kormányzati nyomon követése, az azokban történő tapasztalatcsere.

Arról van tehát szó, hogy a kormánzatnak létre kell hozni a maga minőségbiztosítási szervezetét. Emellett persze a MAB megmarad a felsőoktatási intézmények autonóm önellenőrző szervezeteként.

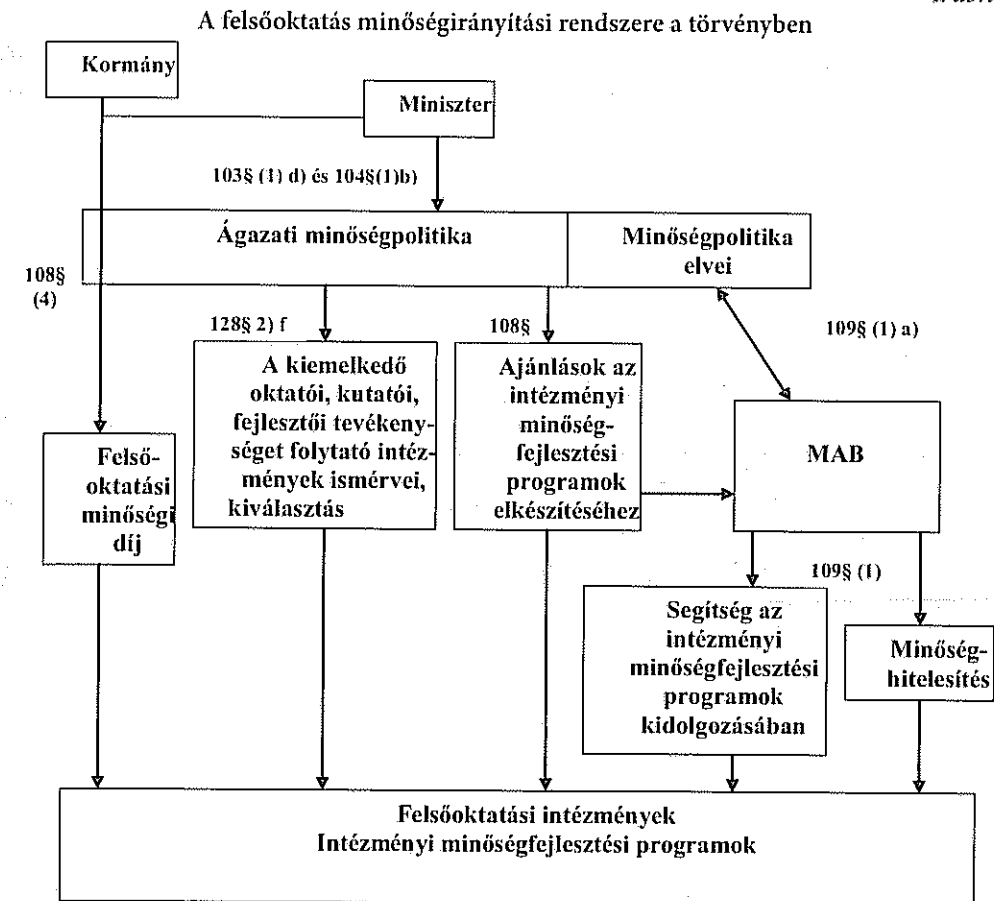
A 2005. évi új felsőoktatási törvény a felsőoktatási minőségfejlesztésnek egy komplex, összefüggő rendszerét vázolja fel. A 2005. évi új felsőoktatási törvényben körvonalazódó ágazati minőségpolitika négy szinten jelenik meg:

- o miniszteri felelősségként, mely szerint a miniszter egyrészt szabályozza a minőségpolitikából adódó feladatok ellátásának rendjét, másrészt létrehozza és működteti a minőségpolitika megvalósításához szükséges rendszert;
- o intézményi minőségfejlesztési feladatokként;
- o külső értékelési feladatokként;
- o önkéntes alapon pályázható, a hazai és nemzetközi elismertséget jelentő felsőoktatási minőségi díjként (FMD).

A törvény 108. § (4) szerint a Kormány a felsőoktatási intézmények tevékenységének elismerése céljából felsőoktatási minőségi díjat (FMD) alapít. A díj megalapításán kívül azonban meg kell teremteni a feltételeket a díj kidolgozására, működtetésére és fejlesztésére, az intézmények munkatársainak és a pályázatok értékelőinek a felkészítésére. A díj modellje célszerűen, valamint a közoktatáshoz és a szakképzéshez hasonlóan az EFQM-modell felsőoktatásra adaptált változata.

A felsőoktatási minőségi díjnak is követnie kell az EFQM Kiválóság Díj modelljét, és ezáltal az intézményeknek lehetősége lesz a hazain kívül az európai elismerés megszerzésére is.

4. ábra:



Befejezésül

Az oktatás minőségügye elég lassan formálódó folyamat. Az oktatás mai minőségbiztosítási rendszerei alapvetően az intézményi vagy a szféra önértékelésére épülnek.

Az intézményi minőségbiztosítás alapvető eszközei az oktatás fogyasztóinak (szülők, hallgatók, befoglaló társadalmi és gazdasági térség képviselői) beleszólását biztosító testületek, szervezetek kellene, hogy legyenek. Az intézmények (ön)értékelésében ezeknek a szervezeteknek, testületeknek meghatározó szerepet kellene kapniuk.

Az írás arra is rámutatott, hogy a standardizált oktatási teljesítményvizsgálatok sokkal inkább az oktatáspolitikának a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatására irányuló erőfeszítéséhez nyújtanak eligazítást, mintsem az oktatás minőségéhez.

Relevánsabb eszközei a minőségértékelésnek az intézményi rangsorolások. A fogyasztók eligazodását azonban csak akkor tudják ezek a rangsorok szolgálni, ha tisztában vannak a használt indikátorokkal.

A hazai oktatás minőségügyének új jelenségei a minőségi díjak. Kérdés, hogy ezek az önértékelés

⁴⁹ Az INQAAHE (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education) 1991-ben jött létre. Az egész világra kiterjedő szervezetnek mintegy kétszáz tagja van, amelyek zömében minőségértékelő szervezetek. Az ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) 2000-ben alakult meg az Európa Tanács javaslata alapján, amelynek eleinte az EU-tagállamok minőségértékelő szervezetei, valamint felsőoktatási kormányzati képviselői voltak a tagjai, de ma már a társult országok is részt vesznek munkájában.

tékelésre épülő rendszerek mennyire képesek továbblépni a korábbi minőségbiztosítási rendszerek formalitásán.

Végül leszögezhetjük, hogy az oktatás érdemi minőségügye aligha képzelhető el anélkül, hogy a fogyasztók (a tanulók, a szülők, a hallgatók és a gazdasági szféra) nem kapjanak meghatározó szerepet a minőségbiztosításban.

Hivatkozások

- A MAB 2004. évi kutatásfejlesztési projektjének tanulmányai (2004). MAB, Budapest. – Benne: Szántó Tibor: *A felsőoktatás minőségértékelése Dániában valamint Muhariné Szabó Szilvia: A felsőoktatás minőségbiztosítása és értékelése Franciaországban*
- A magyar Universitas program és a felsőoktatási törvény koncepciója (2004): OM, Budapest.
- Academic Quality Handbook Section 2, *Quality Assurance in Higher Education: an Overview*. University of Aberdeen. <http://www.abdn.ac.uk/registry/quality/section2.pdf>
- Ágh Attila (1993): *Közpolitika*, Magyar Elektronikus Könyvtár
- Applying Self-Assessment against the EFQM Excellence Model in Further and Higher Education (2003): Sheffield Hallam University, UK.
- Arimoto, A. et al. (2003): *The Japanese Perspective on the Design and Use of System-Level Indicators for Higher/Tertiary Education*. In: Yonezawa, A.–Kaiser, F. (ed.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. UNESCO, Bucharest.
- Badat, S. (2003): *A South African Perspective on System-Level Indicators for Higher Education*. In: Yonezawa, A.–Kaiser, F. (ed.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. UNESCO, Bucharest.
- Baldrige National Quality Program. (2000): *Education Criteria for Performance Excellence*.
- Bálint Julianna (2006): *A Minőségi Díj felsőoktatási alkalmazhatóságának vizsgálata*. In: Polónyi István (szerk.): *Felsőoktatás és minőség*. PH FKI, Budapest
- Bálint Julianna (2001, 2004): *Minőség - tanuljuk, tanítsuk és valósítsuk meg*. TERC Kft. Budapest. 231.
- Bálint Julianna (2002): *Felmérés a minőségfejlesztés helyzetéről a felsőoktatásban*. SZIE YMMF. Kutatási jelentés.
- Bálint Julianna. (2004): *A magyar felsőoktatás minőségfejlesztésének koncepciója*. Tanulmány. OM belső anyag.
- Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Basic Information (2004): *The Bologna Process - Towards The European Higher Education Area*.
- Báthory Zoltán (2002): *Változó értékek, változó feladatok*. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 10. sz.
- Bay, D.–Daniel, H. (2001) *The Student Is Not the Customer – An alternative Perspective*. Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 11(1), The Haworth Press, NY.
- Bedőcs, A. et al., szerk. Csiszár, M. (2003): *KMD modell értelmezési útmutató*. MIK, Budapest. 81.
- Chevaillier, T. (2003): *Strategic Indicators for Higher Education Systems: Lessons from the French Experience*. In: Yonezawa, A.–Kaiser, F. (ed.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. UNESCO, Bucharest.
- Chikán Attila–Demeter Krisztina (szerk.) (1999): *Az értékteremtő folyamatok menedzsmenete*, Aula.
- Comité National d'Évaluation (2005): *Quality Convergence Study*. Working Document, SAD-QCS.
- CQAF modell adaptáció. *Fejlesztési koncepció*. (2006). United Consult, Budapest.
- Cs Czahesz Erzsébet (2001): *Ki tud olvasni ?* Iskolakultúra, 2001/5.
- Csapó Benő (2001): *Az iskolák fejlesztő hatása*. Magyar Minőség, 2001/11
- Csapó Benő (2000): *A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora*. Iskolakultúra 2000/1. 75-82.
- Debrecezeni, P. (2003): *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térhez Program, kézirat*
- Derrick M. G. (2000): *Creating Environments Conductive for Lifelong Learning. New direction for adult and continuing Education*, No1.
- EFQM Education Community of Practice (2003): *EFQM Education Community of Practice Network.. Statement of purpose*, UK.
- EFQM Excellence Award Information Brochure – Version 2. (2006). UK
- EFQM Excellence Model Higher Education Version (2003): Sheffield Hallam University, UK.
- Embedding excellence in HE. HEFCE. (2005): Sheffield Hallam University, UK.
- ENQA (2003): *Quality Procedures in European Higher Education*. ENQA Occasional Papers, 5, ENQA, Helsinki.

- Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. Bologna, 1999. június 19. Forrás: <http://www.om.hu/j4338.htm> – letöltés 2002. január
- Európai útmutató a szakoktatási és szakképzési szolgáltatók önértékeléséhez (2003): Európai szakképzésfejlesztési központ.
- Felt, U. (2002): *University Autonomy in Europe: Changing Paradigms In Higher Education Policy*. Special Case Studies, University of Vienna. http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf, 11.02.2006.
- Friedman, M.–Friedman, R. (1998): *Választhatasz szabadon*. Akadémia Kiadó, Budapest, - MET Publishing Corp., Florida-Budapest
- Friedman, M. (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Akadémia Kiadó, Budapest
- Friedman, M. (1997): *Public Schools: Make Them Private*. Education Economics, Vol. 5, No. 3.
- Gavrin D. A. (1999): *Minőség a gyakorlatban* In: Demeter Krisztina (szerk.): *Termelés és logisztika: alapoktól a napi gyakorlatig*. Aula, Budapest.
- Glennerster, H. (1999): *Az oktatás gazdaságtana: a szerencse forgandó?* In: A jóléti állam politikai gazdaságtana (szerk.: Csaba Iván–Tóth István György). Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education Paris (2005): http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf
- Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.) (2002): *Jelentés a magyar közoktatásról 2001*. OKI, Budapest.
- Halász Gábor (2003): *Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre*. TÁRKI, Budapest, 2003. március
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Budapest.
- Harker, D.–Slade, P.–Harker, M. (2001): *Exploring the Process of 'School Leavers' and 'Mature Students' in University Choice*. Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 11(2), The Haworth Press, NY.
- Hermann Zoltán (2005): *Hogyan értelmezzük az iskolarendszer minőségi mutatóit nemzetközi összehasonlításban (vázlat)*. Közoktatás, iskolai tudás és munkaerő-piaci siker. Az MTA Közgazdaságtudományi Intézet és az MTA Munkatudományi Bizottságának éves konferenciája 2005. november 18-19.
- Hirschman, A. O. (2000): *Versengő nézetek a piaci társadalomról. És egyéb újkeletű írások*. Jászóvegy tankönyvek
- Hirschman, A., O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Homonnay Györgyné (2003). *A felsőoktatási minőségbiztosítás európai elvei*. Akkreditációs értesítő, 2003 március
- Hrubos Ildikó (2000): *A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében*. INFO Társadalomkutatás, 49. szám.
- Hrubos Ildikó (2002): *Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban*. Educatio, 1. szám.
- Johnson, Perry L. (1997): *ISO 9000 Hogyan felelünk meg az új nemzetközi szabványoknak?* Panem-McGraw-Hill. (Második, javított kiadás.)
- Kauko Hämäläinen–Ritva Jakku-Sihvonen (1999): *More quality to the quality policy of education*. (Background paper for the Meeting of the Ministers of Education 24–25 September, 1999.) 31 August 1999. <http://www.edu.fi/julkaisut/laatu/en.pdf>
- Knight, P.–Yorke, M. (2003): *Employability and Good Learning in Higher Education*. Teaching in Higher Education, Vol. 8, No.1. 3-16.
- Knowledge and Skills for Life (2001): *First Results from PISA 2000*. OECD.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Lazár Vlăscianu–Laura Grünberg–Dan Pârlea (2004): *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions Bucharest 2004*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-UNESCO-CEPES/04_UNESCO_CEPES_Glossary.pdf
- Lazur Lajos (1997): *Bevezetés a minőségügybe*. In: Szilvássy Erika (szerk.): *A minőségről*. Az 1996. évi magyar Nemzeti Minőségi Díj nyertesekinek bemutatkozásával. CO-NEX Könyvkiadó Kft., Budapest
- Liu, S. (1998): *Integrating Marketing on an Institutional Level*. Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 8(4), The Haworth Press, NY.
- Magna Charta Universitatum (1988): Bologna, Italy.
- Michelberger Pál (2003): *Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság*. Magyar Tudomány, 2003/10.
- Mihály Ildikó (2002): *PISA 2000 – a hivatalos OECD-jelentés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 7-8. sz.
- Mihályi Péter (2002): *Exkluzív felsőoktatási felmérés – Mit érnek a közgazdász diplomák?* Figyelő, 2002. 46. évf. 37. szám, 46-54.
- Morley, L. (2001): *Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education*. Quality in Higher Education, Vol. 7, No.2, pp.131-138.
- National Report on the implementation of the Objectives of the Bologna Declaration in Hungary (2003): OM, Budapest.
- Neuwirth Gábor (1999): *A középiskolai munka néhány mutatója*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.

- Neuwirth Gábor (2000): *IV. Kutatási jelentés. A középiskolák objektív összehasonlítására alkalmas adatok összegyűjtése, csoportosítása, megőrzése és közzététele*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Neuwirth Gábor (2005): *A középiskolák sorrendjei 2004-ben. Előzetes adatok*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepiskolai-Neuwirth-Kozepiskolak>
- Neuwirth Gábor (1998): *Esélykülönbségek a magyar középiskolákban*. Új Pedagógiai Szemle, 1998/5.
- Nyborg, P. (2004): *The Bologna Process from Berlin to Bergen*. Berlin Seminar.
- Oktatási a fenntartható fejlődés szolgálatában. Riótól Johannesburgig (2002)*: Budapest.
- Pályázati útmutató. 2004. évi Nemzeti Minőségi Díj (2004)*: IMFA-MIK.
- Phare Multi-Country Programme in Higher Education. Minőségbiztosítás a felsőoktatásban. Minőségbiztosítási kézikönyv: Eljárások és gyakorlat. European Training Foundation 1998. november
- Kotler, P. (2002): *Marketing menedzsment*. KJK-Kerszöv Kiadó, Budapest.
- Polányi Károly (1976): *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Gondolat, Budapest.
- Polónyi István (2006): *A felsőoktatás minősége és a gazdasági szféra elvárásai – egy empirikus vizsgálat*. In: Polónyi István (szerk.): *Felsőoktatás és minőség*. PH FKI 2006.
- Polónyi István (2006): *A munkaerő-piacra orientált felsőoktatási minőség-biztosítás szereplői, szervezeti elemei, indikátorai*. PH FOKI 2006.
- Pöcze Gábor (1999): *Minőségi szempontok az intézmény értékelésében és a pedagógiai programban*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. január
- Pöcze Gábor (2000): *Minőségbiztosítás a közoktatásban* http://www.gallup.hu/Oktatas/Opinion/PG_educatio2000_010126.htm
- Radó Péter (2006): *A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében*. Új Pedagógiai Szemle, 2006/3.
- Realising the European Higher Education Area (2003)*: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for HE in Berlin on 19 September 2003.
- Reichert S.–Tauch, C. (2003): *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*. European University Association.
- Rusakov, A.–Mazaletskaia, A. (2006): *Raising management*. Standard sin a Russian University.
- Sáska Géza (2001): *Európai képzetek*. Kézirat.
- Segers, M.–Dochy, F. (1996): *Quality Assurance in Higher Education: Theoretical Considerations and Empirical Evidence*. Studies in Educational Evaluation, Vol. 22, No. 2. 115-137.
- Setényi János (2001): *COMENIUS 2000: egy ágazati minőségmodell megjelenése*. Magyar Minőség, 2001/11.
- Shash, A.–Zeis C.–Regassa, H.–Ahmadian, A. (1999): *Expected Service Quality as Perceived by Potential Customers of an Educational Institution*, Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 9 (3), The Haworth Press, NY.
- Shiba, S.–Graham, A.–Walden, D. (1993): *A New American*. TQM, Cambridge, Massachusetts: Center for QM. 574.
- Siklós Balázs (2006): *A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek*. PH FOKI.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2004)*: ENQA. Finland.
- Steed, C. et al. (2001): *The Excellence Model in Higher Education. Final project report*. Sheffield Hallam University Consortium for Excellence. UK.
- Sugár, Karolina (2004): *A kiválóság modell. Különös tekintettel a kis és közepes vállalkozásokra*. XIII. Magyar Minőség hét előadása
- Sugár, K. (2004): *A TQM sikeres alkalmazásának elismerése és tanúsítása európai szinten*. Magyar Minőség, 2.szám. 30-33.
- System-Level Indicators for Higher Education*. In: Yonezawa, A.–Kaiser, F. (ed.) (2003): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. UNESCO, Bucharest.
- Szántó R. Tibor (2003): *A felsőoktatás minőségértékelése: nemzetközi kitekintés*. Magyar Tudomány, 2003/10.
- Szűdi János (1998): *Minőségbiztosítás a közoktatásban*. Új Pedagógiai Szemle, 1998/11.
- Tavenas, F. (2003): *Quality Assurance: A reference System for Indicators and Evaluation Procedures*. EUA, Brussels.
- Tenner A. R.–I.J. DeToro (1997): *Teljeskörű minőség-menedzsment*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- The Bologna Declaration of 19 June (1999)*: Bologna, Italy.
- Tóth Tamás (2001): *Az európai egyetemek és a modern filozófiák. Az európai egyetem funkcióváltozásai*. In.: Tóth Tamás (szerk.): *Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest.
- TRIS- EFQM model version 4.2. (2003)*: TRIS Geel. Hollandia.
- UNESCO (1997): *Educating for Sustainable Future. A transdisciplinary Vision for Concerted Action*, paragraph 38.
- Vail, P. (1996): *Learning As a Way of Being*. San Francisco.
- Van Damme, D. (2004): *Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education*:

- A Conceptual Framework and a Proposal*. In: Vlasceanu, L.–Barrows, L. C. (ed.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO, Bucharest.
- Vári Péter (1999): *Beszámoló a Monitor '99 felmérés eredményeiről*. OKI.
- Veres Gábor (szerk.) (1999): *A felsőoktatási intézmények minőség-menedzsmentje*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vörös László (1987): *Vitairat az 1970-es 1980-as évek felsőoktatásáról*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.