

## LISKÓ ILONA (1944–2008)

Liskó Ilona több mint harmincöt éve kezdte pályáját a Társadalomtudományi Intézetben, majd 1981-ben az újonnan alakuló Oktatáskutató Intézet (később Felsőoktatási Kutatóintézet) kutatója, aztán igazgatója lett. Kutatói érdeklődését leginkább az esélyegyenlőség, az iskolai kudarcok, a hátrányos helyzet, a roma tanulók helyzete határozta meg.

Kutatói tevékenysége mellett a szakmai közélet aktív részese volt. Alapítása óta tagja az *Educatio* folyóirat szerkesztőbizottságának, és 2007-ig rovatszerkesztője is volt a lapnak. Tagja volt az Országos Köznevelési Tanácsnak, az Oktatásért Közalapítványnak, az Oktatási Kerekasztalnak, és elnöke volt a Solt Otília-díj szakmai kuratóriumának, amelyet korábban, 2003-ban ő is megkapott. Ugyanabban az évben munkája elismeréseképpen Kiss Árpád-díjjal is kitüntették.

Kutató munkája mellett fontosnak tartotta tudásának megosztását a fiatalabb nemzedékkel. Az Oktatáskutató Intézetben csoportvezetőként, később igazgatóként is sok fiatal kutató szakmai útját indította el és támogatta. Tagja volt a Debreceni Egyetem nevelés- és művelődéstudományi doktori programjának, valamint alapító tagja a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom” doktori iskolájának.

\* \* \*

Munka közben ment el – a szó szoros értelmében. Azzal kelt, hogy ma is sok dolga lesz (mint mindig), csakhogy az utolsót most már nem fejezte be. A *Zöld Könyv*, amelybe az utolsó írását adta, az interneten terjed. Bizonyosságául annak, hogy együtt élt, változott a korral, amelybe született.

Oktatáskutatóvá még az egykori Társadalomtudományi Intézetben lett; ott kezdett foglalkozni a szakmunkás tanulókkal. Ez a téma – és ottani pályatársai – pályája végéig elkísérték. Valóságkutatóvá is ott vált; rendíthetetlenül ragaszkodott ahhoz, hogy mindig, lehetőleg adatszerűen magát a valóságot nézzük.

Témáját és szemléletét az Oktatáskutatóba is magával hozta. Meg az elkötelezettségeit. Pedig nem volt könnyű. A kör, amelyhez tartozónak vallotta mindvégig magát, akkor még nehéz helyzetben volt. Minden kezdeményezést külön kellett küzdeni, külön kellett megkockáztatni. Pályája szorosan összefűzte azokkal, akik

maguk is kockáztattak – és néha nyertek, néha veszítettek. Az Oktatókutató adta neki (többek közt) a biztonságot – az Oktatókutatónak pedig (többek közt) ő adta a kutatói és az emberi tartást.

Együtt kezdtük el – már a fordulat után – az *Educatio*-t. Mindvégig elkötelezett és kitartó munkatárs volt. Az a „szerk. biz. tag”, akire akkor is lehetett számítani, amikor a szerkesztés vagy a megjelenés ügyei reménytelenre fordultak (sőt akkor leginkább). Neki köszönhető, hogy az *Educatio* mindig megjelent, bár késései és kihagyásai voltak; akkor is meg kellett jelennie, ha igazán nem volt miből; akkor is meg tudtunk jelenni, ha mi, többiek, már épp feladtuk.

Rá jellemzően a *Valóság*-ot szerkesztette. Ő találta ki és formálta a maga képére. Ha néha – egy-egy ötlet, egy idea vonzásában – elrugaszkodtunk a realitástól (hányszor!) a *Valóság* mindig a valósággal szembesített. Így szeretett kutatni, ezt tanította a vele dolgozóknak, és erre hívta föl kollégái figyelmét. Nem tett föl bonyolult kérdéseket, és nem csillogtatott művészi módszereket. Az egyszerű „empíriát” művelte – az empíriát, amelyet megtanult nemcsak kutatni, hanem tisztelni is.

Sietve jött az új munkahelyére, nemrég itt, a budapesti belvárosban. Mentegetőzött, hogy megint nem tudott odaérni a szerkesztő bizottságra, és elhárította magától a köszönetet azért, hogy ismét sikerült az *Educatio*-t levegőhöz juttatni. Ott állt a belvárosi járdán, 2008 napsütésében, csillogó luxusboltok és korunk fontoskodó hősei között; alakja, gesztusa, hanglejtése mégis a „nagy generációt” idézte. Azt, amely annyira fontos volt neki. Azt, amelyhez végleg csatlakozott.



## A FELSŐOKTATÁS MINŐSÉGÜGYE

**E**BBEN AZ ÍRÁSBAN A HAZAI FELSŐOKTATÁS minőségügyének helyzetét igyekszünk elemezni, meghatározóan oktatásgazdasági aspektusból kitekintve az oktatás minőségértékelésének az oktatás sajátosságaiából és a szakpolitikai erőter fejtetlenségéből adódó nehézségeire.

### A minőségügyről általában

A gazdasági szervezetek esetében a minőségügy fogalma több mint egy évszázados múltra tekint vissza. A legtöbb irodalom Taylor<sup>1</sup> munkásságára vezeti vissza a minőségügy megjelenését a gazdálkodó szervezetek vezetésében, részint a minőség-ellenőrzés, mint funkció megjelenését, részint a szabványosítást, mint a taylorista vezetés egyik alapelvét. A kommerciális minőségügy, és a gazdasági szervezetek minőségmenedzsmentjének fejlődésében olyan neveket szoktak megemlíteni, mint Shewhart,<sup>2</sup> aki gyártásközi ellenőrzés matematikájának kutatója volt, vagy mint Deming,<sup>3</sup> akinek szerteágazó minőségügyi munkássága a minőségellenőrzési célú mintavételezés elemzésétől a Total Quality Management (TQM) fogalmának megteremtéséig húzódik. A kommerciális minőségügy egyik legismertebb mai

---

1 Frederick Winslow Taylor (1856–1915), akinek munkássága 1880 és 1910 közé esik, amely az Egyesült Államokban a vasútépítés, a nehézipar, a bányászat fejlődésének időszaka, amikor az egyre bővülő termelő szektor munkaerő-állományát a nagytömegű, képzetlen, angolul alig beszélő bevándorlók alkotják. A kialakuló nagyipar irányítására az ösztönösség és a képzetlen menedzsment jellemző. Taylor tevékenysége – amely alapvetően két acélműben zajlik – mai fogalmaink szerint inkább a szervezés körébe tartozik. Írásai lényegében esettanulmányok. Legfontosabb munkái magyarul is megjelentek: F. W. Taylor (1983) *Üzemvezetés. A tudományos vezetés alapjai. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.* (Ezek eredeti címe és megjelenése: *Shop management.* 1903; *Principles of Scientific management.* 1905)

2 Walter Andrew Shewhart (1891–1967) alapműve: *Economic control of quality of manufactured product.* (A gyáripari termékek gazdasági minőség-ellenőrzése.) 1931.

3 William Edwards Deming (1900–1993) ugyancsak statisztikusként kezdte. Később a menedzsment problémáival és a minőség menedzselésével foglalkozott. Legismertebb művei a következők: *Some Theory of Sampling.* (Mintavételezési elmélet.) 1950; *Sample Design in Business Research.* (Mintavételezési tervezés az üzleti kutatásban.) 1960; *Quality, Productivity and Competitive Position.* (Minőség, termelékenység és versenyképesség.) 1982; *Out of the Crisis.* (Túl a krízisen.) 1986; *The New Economics.* (Az új közgazdaságtan.) 1993; *The New Economics for Industry, Government, Education.* (Az ipar, a kormány és az oktatás új közgazdaságtana.) 2000.



teoretikusa Jurán<sup>4</sup> volt, aki a közelmúltban hunyt el. A minőség menedzselésének legfontosabb elemeivel és folyamataival foglalkozott, amelyek magukba foglalják a fogyasztó igények kutatását, a gyártástechnológia fejlesztését, a gyártási feltételek egységbe integrálását, azaz a „piactól piacig” terjedő minőségszabályozási rendszert. Tegyük hozzá, hogy ő és Deming tekinthető a japán kommerciális minőségügy megteremtőjének.<sup>5</sup> Juran sokszor idézett mondása szerint a 20. század a termelékenység évszázada volt, de a 21. század a minőség évszázada lesz.<sup>6</sup> Meg kell még említeni Crosby<sup>7</sup> munkásságát, aki minőség céljaiként a vevők igényeinek legteljesebb kielégítését hangsúlyozza és azt, hogy a termelést, a teljesítményt a nulla szintű tévedés, a nulla hiba kell jellemezze. És végül, de nem utolsó sorban kiemelkedik még Armand V. Feigenbaum<sup>8</sup> munkássága, aki a ma teljes körű minőségszabályozásnak (TQC) nevezett koncepció kidolgozója.

A kommerciális minőség fogalmának értelmezésére számos definíció ismert. Talán leginkább úgy lehetne meghatározni, hogy a minőség egy termék vagy szolgáltatás olyan tulajdonságainak összessége, amelyek meghatározott vagy elvárható igényeket elégitenek 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”. Az előzőek viszonylag pontosan azonosítható, előre rögzített követelmények, viszont az utóbbiak a vevők eltérő igényeiből, szubjektív értékeléséből adódóan igen változóak, megfoghatatlanok lehetnek.

Más oldalról az is egyértelmű, hogy tökéletes piacon nem kell minőségbiztosítás. Könnyen belátható, hogy egy tökéletes piacon és teljesen individualizált társadalomban<sup>9</sup> a minőségbiztosításra semmi szükség nincs, a tökéletesen informált ve-

4 Joseph Moses Juran (1904–2008) legfontosabb munkái: *Bureaucracy, a challenge to better management*. 1944; *Management of inspection and quality control*. 1945; *Juran's Quality Control Handbook*. 1951; *Managerial Breakthrough*. 1964; *Juran on Quality Improvement: Leader's Manual*. 1981; *Juran on Planning for Quality*. 1988; *A History of Managing for Quality*. 1995; *Architect of Quality*. 2003.

5 Mind Juran, mind Deming az 50-es években japán mérnökök képzésében közreműködött, mert MacArthur tábornok – a megszálló amerikai csapatok parancsnoka – meghívta őket oda. Előadásai a statisztikai módszerekről, a szisztematikus problémamegoldásról és minőségszabályozási tevékenységről, mint a vezetői feladatok fajsúlyos részéről nagymértékben befolyásolták annak a japán iparnak a fejlődését. A japánok igen jó tanulónak bizonyultak, továbbfejlesztették a teljes körű minőség ellenőrzés gondolatát, s elérték, hogy a dolgozók vállalják fel tevékenységük minőségéért a felelősséget.

6 Juran, J. M. (1995) *A History of Managing for Quality in the United States – Part 2*. *QualityDigest* 1995 december (on-line: <http://www.qualitydigest.com/dec/juran-2.html>)

7 Philip B. Crosby (1926–2001) legfontosabb munkái: *Cutting the cost of quality*. 1967; *Quality is Free*. 1979; *Quality Without Tears*. 1984; *Let's talk quality*. 1989; *Completeness: Quality for the 21st Century*. 1994; *Philip Crosby's Reflections on Quality*. 1995; *Quality is still free: Making Quality Certain in Uncertain Times*. 1996; *Quality and Me: Lessons from an Evolving Life*. 1999.

8 Armand Vallin Feigenbaum (1922) legfontosabb munkái: *Quality Control: Principles, Practice, and Administration*. (1951); *The Power of Management Capital*. (2003); *Total Quality Control*. (2004).

9 A tökéletes piacon és a teljesen individualizált társadalom jellemzőit Pete Péter után az alábbiakban foglalhatjuk össze: a) tökéletes egyéni szuverenitás, b) a tulajdonviszonyok tökéletes tisztázottsága; c) tökéletes informátság, a bizonytalanság hiánya; d) nincsenek tranzakciós költségek; e) a társadalom tagjai minden külső kényszer nélkül tisztelőben tartják a tulajdonosi jogokat és a megkötött szerződéseket. Lásd Pete Péter (2005) *Politika és gazdaság*. In: Gallai Sándor & Török Gábor (2005) *Politika és politikatudomány*. Aula Kiadó. 175–176. o.

vők racionális és szuverén döntései ugyanis ki fogják szelektálni a rossz minőséget nyújtó termelőket – egészen pontosan azokat a termelőket, akik nem a szerződésnek, (vagy a hallgatólagos szerződésnek, elvárásnak) megfelelő minőséget nyújtják. Ezekről elfordulnak a vevők, így vagy tönkre mennek, vagy rákényszerülnek a jobb minőségű termelésre. De a piac minőségbiztosító hatásának érvényesüléséhez nem kell ideális piac, az már egy „közönséges” piacon is teljesül nagyjából, ahol nem akadályozott, s nem túl drága információkat szerezni egy adott termék minőségéről, elegendően sok termelő illetve eladó van a piacon, s a vevők nincsenek akadályozva döntéseikben. Itt sincs szükség minőségbiztosításra, – de minél monopolizáltabbak a termelők, és minél bonyolultabb a termék (tehát minél nehezebb és drágább, hogy a vevő informált legyen, és minél akadályozottabb a választás szabadsága) annál inkább szükség van olyan rásegítő szervezetekre 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.”<sup>10</sup> Emiatt is a szolgáltatásoknál rendkívül jelentős kérdés a minőség, hiszen nincs lehetőség a javításra, a termékek előállítása és fogyasztása általában egyidőben történik.<sup>11</sup> Hozzá kell tenni, hogy a „szolgáltatások minőségét nem csak 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.”<sup>12</sup> 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, – és a minőségbiztosításnak.

Érdemes néhány minőségügyi fogalmat azonosítani.

A minőségellenőrzés során – nem a minőséget ellenőrizzük, hanem – jellemzőket határozunk meg mérések, vizsgálatok segítségével azért, hogy az eredményeket összehasonlíthassuk a meghatározott követelményekkel, és értékeljük a megfelelőséget.

A minőség szabályozás eszközei, módszerek és tevékenységek alkalmazását jelenti, amelyek a minőségi követelmények teljesítését szolgálják. Azaz a vevő igényeinek és elvárásainak a kielégítését.

A minőségirányítás összehangolt tevékenységek egy szervezet irányítására és szabályozására a minőség szempontjából. Beletartozik a szervezet minőségi célkitűzéseinek megvalósításához szükséges folyamatok tervezése és működtetése és az ehhez szükséges erőforrások biztosítása. A minőségirányítás fogalma helyett gyakran

10 Lásd pl. Philip Kotler (2002) *Marketing menedzsment*. Budapest, KJK-Kerszöv Kiadó. 479 o.

11 Chikán Attila & Demeter Krisztina (ed) (1999) *Az értéktéremítő folyamatok menedzsmentje*. Aula. 31. o. (Parasuraman & Zeithmal & Berry (1985) munkájára hivatkozva)

12 Chikán & Demeter i.m. 32. o.



a minőségmenedzsmentet használják azonos értelemben, (ugyanis mindkettő alatt az angol quality management kifejezés magyar megfelelőjét értik).

A minőségirányítási rendszeren keresztül valósul meg az a tevékenység, amivel a minőséget beletervezük és építjük a termékünkbe. A minőség tehát a termékre, a minőségirányítás pedig a rendszerre vonatkozik. A minőségirányítási rendszer a szervezet belső működésének minőségközpontú irányítása.

Minőségbiztosításon a minőségirányítási rendszeren belül alkalmazott tervezett és módszeres tevékenységet értik, amelynek célja a bizalomkeltés mind a vezetőségben, mind pedig a vevőkben a minőségi követelmények teljesítését illetően. A hétköznapi nyelvben gyakran használják a minőségbiztosítást a minőségirányítás vagy a minőségügy helyett.

Teljes körű minőségirányítás (Total Quality Management, TQM) azért teljes körű, mert mindenki részt vesz benne, s a szervezet minden tevékenységére és minden részlegére vonatkozik. A szervezet, az intézmény minőségéért minden alkalmazott együttesen és külön is felel.

Meg kell még említeni az EFQM modellt. Az EFQM (European Foundation for Quality Management – Európai Alapítvány a Minőségirányításért) egy köztestület, amelynek célja a TQM széleskörű megvalósítása az Európai Unióban. Az EFQM minőségfejlesztési (kiválósági) modellje, olyan rendszer, amely segítségével a szervezeteknek odaítélik az Európai Minőség Díjat. Mára ez a legszélesebb körben alkalmazott üzleti kiválóság modell Európában. Ez egy önértékelési és/vagy más szervezetekhez való viszonyítási rendszer, 9 kritérium értékelését jelenti.

## Az oktatás minőségügye

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 kifulladt, 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”.<sup>13</sup>

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

13 Setényi János (2001) COMENIUS 2000: egy ágazati minőségmodell megjelenése. *Magyar Minőség*. No. 11.



csekély azonban azoknak az intézményeknek a száma, ahol ez rendszeres, önértékelésen alapuló és tanulásfejlesztési célokat kitűző iskolafejlesztést indított el”.<sup>14</sup>

Vannak olyanok is, akik a minőségbiztosítás oktatási alkalmazhatóságát vonják kétségbe. Csoma Gyula szerint „bátran hihetjük, hogy a minőségbiztosítás a minőségbiztosítási dokumentumok által valósul meg, hiszen alig több, mint jól rendszerezett, kötelezően előírt papírmunka ... figyelmet és energiát, cselekvési kapacitást vonnak el a többi teendőtől ... leginkább a tanítástól”.<sup>15</sup> Csoma szerint a minőségbiztosítás filozófiája mögött a közgazdasági imperializmus (ő ökonomizmusnak nevezi, magyarul a gazdasági, közgazdasági megközelítés mindenre kiterjedő erőltetett és káros alkalmazása) húzódik meg. Csoma arra a végkövetkeztetésre jut, hogy „... a legjobb elfelejteni, hogy a gazdasági fogantatású és minőségbiztosításnak nevezett konstrukció valóban azonos az oktatási-képzési minőség biztosításával... Az sem kizárható, hogy a minőségbiztosítás (>mint olyan<), eleve alkalmatlan az oktatási-képzési ügyek elméleti és gyakorlati kezelésére. ...A minőségbiztosítási szemlélet >>csörlátásra<< kényszerít, az előírt teendők pedig szegényítik az oktatási-képzési tevékenységet... Az oktatás, a képzés ügyeiben – az intézményi és az állami tennivalók sorában egyaránt – a minőségbiztosítás pótcselekvéssé vált”.<sup>16</sup>

Csoma szavain elgondolkodva azt is felismerhetjük, hogy a közoktatás hosszú évek óta milliókat költ el minőségbiztosítási eljárások alkalmazására, miközben mérhetően és dokumentálhatóan romlottak a tanulók kimeneti teljesítményei. Úgy tűnik ez is jellegzetes esete a bürokratikus irányítás szokásos hibájának, amikor sok pénzt és energiát költenek egy-egy társadalmi jelenség befolyásolására, azonban a bevezetett intézkedések és akciók semmilyen érzékelhető hatást nem gyakorolnak a jelenségre, mert hogy az adott jelenség összetevőit, tényleges mozgatórugóit nem ismerik. Olyan zsinórokkal akarják a marionett figurát mozgatni, amelyek nincsenek a bábuhoz kötve.

A hazai felsőoktatás minőségbiztosítása sem jobb. Bálint Julianna írja: „A minőség megvalósításában és értékelésében legkevésbé fejlődött a felsőoktatás. ... A minőség

14 Radó Péter (2006) A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközszerkezetében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.

15 Csoma Gyula (2003) Különlélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) Avagy bemeleg a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, június és július-augusztus.

16 „Piaget tanulsága az, hogy minden tanulót úgy kellene tanítani, ahogyan tanulni tud, pontosabban: úgy kellene megtanítani tanulni, ahogyan ezt intellektusa megkívánja. A pedagógiai (és az andragógiai) gyakorlat erre vár. A csoportos tanításon belül az általános egyéniesítés (individualizálás) lett a pedagógiai és az andragógiai első számú minőségváltó igénye. Leginkább talán a tanítás >>hogyanjára<<, módszereire vonatkoztatva, minthogy a módszerek konkrét feladatokat adnak a tanulóknak (ha felnőttek, akkor is) konkrét gondolkodási és cselekvési műveletek elvégzésére annak érdekében, hogy ismereteket szerezzenek és alkalmazzanak, új gondolkodási és cselekvési műveleteket sajátítsanak el. De egyetemesebb összefüggések között idetartozik az intézmények ún. szelektív pedagógiai, andragógiai gyakorlatának felváltása az ún. adaptív pedagógiai, andragógiai gyakorlattal. Valószínű, ezek a változások hordozzák (hordozhatnák) a pedagógiai, az andragógiai kultúrák korszakváltásának legfontosabb közös jegyeit. Különös tekintettel az egész életen át tartó permanens tanulás, szóval a tudás alapú, tanuló társadalom jövőjére. Vajon milyen köze lehet mindehhez az ISO-nak és a TQM-nek? Leginkább az, hogy elfedik az idetartozó teendőket és energiát, időt vesznek el előlük. Különösképpen elfedik a tanulói teljesítmények mérésének problémáit s energiát, időt vesznek el felfedezésük és megoldási kísérleteik elől.” (Csoma 2003.)



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 látszattervekenyiségekhez, mint valódi helyzetfelméréshez és minőségfejlesztéshez”.<sup>17</sup>

Érdeemes ennek okait oktatásgazdasági aspektusból megvizsgálni.

Az állam nem egyszerűen csak finanszírozza az oktatást végző szervezeteket, hanem ezen szervezetek nagy részét maga hozza létre.<sup>18</sup> Az oktatás társadalmi, gazdasági integrációja jellemzően redisztributív.<sup>19</sup> A redisztributív integrációban a szereplők motívuma meghatározó módon a központ elvárás-rendszeréhez történő igazodásban ragadható meg. Az aktorok motivációs 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”.<sup>20</sup>

17 Bálint Julianna (2006) A Minőségi Díj felsőoktatási alkalmazhatóságának vizsgálata. In.: Polónyi István (ed) *A felsőoktatás és a minőség*. PH FKI.

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

19 A társadalmi, gazdasági integráció fogalmát abban az értelemben használom, ahogyan Polányi Károly meghatározza a gazdasági integrációs forma fogalmát. „Az empirikus gazdaságok intézményesülési módjának vizsgálatát annak a módnak a tanulmányozásával kell elkezdeni, ahogy a gazdaság egységre és stabilitásra tesz szert, azaz ahogy részei kölcsönös összefüggésre lépnek és újratermelődnék. Ezt néhány (nagyon kis számú) strukturális séma kombinációja biztosítja, amelyet integrációnak fogunk nevezni ...mivel ezek a formák elkülönítik egymástól a gazdaság szintjeit és szektorait, lehetővé teszik a gazdasági folyamat viszonylag egyszerű fogalmakkal való leírását, s ezzel bizonyos rendet visznek annak végtelen változatosságába.

Az alapvető, empirikusan felfedezhető sémák a reciprocitás, a redisztribúció és az árucserre. A reciprocitás a szimmetrikus csoportosulások kölcsönösen megfelelő pontjai közötti mozgásokat jelöli, a redisztribúció egy központ felé irányuló, majd e központból kiinduló elsajátítási mozgásokra utal, a csere oda-vissza mozgásokra vonatkozik, melyek egy piaci rendszer »személyei« között zajlanak. (...) a különböző integrációs sémák különböző intézményes alapzatot feltételeznek.” (Polányi Károly: *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Budapest, Gondolat. 1976. 240–241. o.)

Az oktatás társadalmi, gazdasági integrációja alatt tehát azt értem, hogy az oktatás a gazdaság más részeivel, szervezeteivel milyen kölcsönös összefüggésben áll, s e kölcsönkapcsolatok milyen következménnyel járnak az oktatás működésére.

20 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 konzerválja), részint a kapott feltételek teljes felhasználására törekuszenek. 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 többlet-ráfordításokat is észrevétlenül, hatás nélkül nyelik el.



A redisztributívan integrált szolgáltatók a redisztributor 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, s ezért a sikeresség fontos tényezője, a redisztributív szférákban a minőségbiztosítás a redisztributor (azaz a fenntartó, az irányító) felé történő adminisztrálás eszköze csupán. Nem a vevők megnyerésének, hanem a fenntartó, irányító megnyugtatásának eszköze.

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

A hetvenes évek globális válsága a jóléti államot is válságba sodorta, 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 kialakuló újabb fejlődési szakasz a részvételemi demokrácia minden eddiginél kiterjedtebb formáját igyekszik megteremteni, a közpolitika régi elavult szervezetei és értékei helyére újakat teremtve (a környezetvédőktől, a fogyasztóvédőkön keresztül a feministákig). A század végén kibontakozó újabb fejlődési szakaszt pedig az intézmények működésének, és szakbürokráciának az előtérbe kerülése jellemzi. Az olyan nagy rendszerek, mint az oktatás, vagy az egészségügy minden fejlett országban jelentős gondokkal küszködik, s minőség és hatékonyság javításra szorul.<sup>21</sup>

A közpolitikák fejlődésében igen jelentős állomás az Európai Unió kibővülés.<sup>22</sup> Az EU-ban kialakuló „új kormányzás” legfontosabb eszközei többek között a társadalmi partnerekkel való dialógus, a legsikeresebb megoldások terjesztése, a szakértői szerep felértékelése és a szakértői vélemény legitimáló hatásának a kihasználása.<sup>23</sup>

Végeredményben a fejlett országokban kialakul a professzionális államigazgatás, és az ugyancsak professzionális (oktatási) intézményvezetés, s közöttük a szakér-

21 Ágh Attila (1993) *Közpolitika*. Magyar Elektronikus Könyvtár.

22 Az Európai Unió kezdetben elsősorban a gazdasági, pénzügyi területeken alakított ki közös (ségi) politikát, de a kilencvenes évekre egyre szélesebb körűen, szinte minden ágazatra kiterjedően kibontakozott a közpolitikák közösségi koordinációja. „Az EU sajátos politikai rendszerét egyes elemzők úgy írják le, mint »tanácskozó poliarchiát« (*deliberative poliarchy*) amire az jellemző, hogy (1) nincs pontosan megjelölhető hatalmi központ, azaz a hatalom sokféle szereplő között oszlik meg, és (2) a politika koherenciáját a folyamatos egyeztetés, azaz a kommunikáció biztosítja ... Mások »többszintű kormányzásként« (*multi-level governance*) vagy »hálózati kormányzásként« (*network governance*) írják le ezt a rendszert .... Erre többek között az jellemző, hogy a hatásköröknek a különböző szintek közötti elosztása nem ezek pontos elhatárolására, hanem – éppen ellenkezőleg – ezek egymást átfedésére épül, és »minden egyes szereplő saját képességeinek vagy tudásának megfelelően járul hozzá az egész sikeréhez.«” (Halász Gábor *Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre*. Budapest, TÁRKI. 2003. Március. 14. o.)

23 Halász (2003).



tői testületek, s szakértők széles spektruma, – s ezek együttműködésében alakul ki egy-egy ágazat politikája, s az ágazati minőségpolitika is.

Nálunk ez a folyamat a 2000-es évek elején 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 is.

## Nehézségek és utak az oktatás minőségértékelésében

Az oktatás minőségének értékelése az oktatás sajátosságai miatt is számos nehézségbe ütközik.

A minőségértékelés lényegét abban foglalhatjuk össze, hogy egy adott szolgáltatás termelési függvényének input, konvertáló és output jellemzői közül a minőséget meghatározó elemeket, mint minőségi indikátorokat igyekeznek szabályozni, illetve mérni.

Amikor a minőségjellemzőkkel mérhető minőséget vizsgáljuk, tisztában kell az-zal lenni, hogy a minőség szubjektív jellege miatt lényegében az is szubjektív, hogy részint mely minőségi jellemzőket tekintik egy-egy minőségi rendszer meghatározó elemeinek, részint ezek milyen színvonalát tekintik pozitívnak, vagy negatívnak, vagy valamilyen színvonalúnak, továbbá az is szubjektív, hogy ezen jellemzők színvonalmutatóinak milyen súlyozási és aggregálási módszerét használjuk.

Egy szubjektív fogalmat, mint amilyen az oktatás minősége tehát nem lehet objektíven mérni. Egyáltalán nem tekinthető objektívnak, vagy objektívebbnek egy minőségi rendszer azáltal, ha a rendszerben foglalt minőségi jellemzők egy része, vagy egésze kvantifikált, azaz azok megmért szintjét számszerűen határozzák meg. A számszerűsítéssel és a standardok illetve a jellemzők pontos definiálásával az értékelő rendszer kétségtelenül homogénebb lesz. Azaz elérhető, hogy az adott jellemző szintje megbízhatóan megmérhető pl. két különböző intézményben, vagy két különböző végzett munkaerő-piaci helyzetében stb. Lényegében a használatos minőségi rendszerek indikátorainak túlnyomó része kvantifikált. Azonban ebből még semmi nem következik arra nézve, hogy ennek a jellemzőnek csakugyan van-e köze az oktatás minőségéhez, és ha van milyen mértékben befolyásolja azt.

Arról van tehát szó, hogy egy-egy minőségi rendszer, minőségértékelési módszer alapvető eleme az a közmegegyezés, hogy mely minőségi jellemzőket tekinti a minőség meghatározójának. De ez a közmegegyezés kiterjed arra is, hogy ezen jellemzőket és standardokat milyen módszerrel kell mérni, továbbá a mért értékeket hogyan kell aggregálni egy-egy értékelő számmá, minősítéssé. Nyilvánvaló azonban, hogy a résztvevő aktoroknak (intézményeknek, tanulóknak, szülőknek, végzeteknek, munkaadóknak, oktatásirányítóknak, médiáknak stb.) számos olyan közössége, csoportosulása lehetséges, amelyek az indikátorok eltérő csoportjait tartják az adott szolgáltatás minősége meghatározójának, sőt ezen tényezőket esetleg más-más súlyozással gondolják számba venni a minőség meghatározása során.

Nincs tehát objektív minőség. Egy-egy terület, szolgáltatás, ágazat minőségi rendszereinek indikátorai, azok mérési módszerei, és aggregálási szisztémái a terület, ágazat aktorai egy-egy csoportjának közmegegyezésére épül. Ezek a közmegegyezésre jutott csoportok azután különböző érdekérvényesítő képességgel rendelkeznek. Ha ez az érdekérvényesítő képesség erős, akkor a csoport közmegegyezése széles körben elfogad(tat)ott formális előírássá, sőt jogi normává is emelkedhet. Ettől sem lesz azonban objektív.

És a független szakértők, vagy az auditorok? Természetesen az ő részvételük sem teszi objektívvá a rendszert. Az ő státusukat éppen az legitimálja, hogy azonosulnak a rendszer elveivel, és módszereivel, s ezeket az elveket és módszereket alkalmazzák a vizsgált intézménytől függetlenül.

Ettől azonban a minőségi rendszer, a minőség mérés még továbbra is szubjektív marad, hiszen egy-egy közösség, csoport minőségről alkotott vélelmekre épül, azoknak a tényezőknél a szabályozására, vagy elemzésére, amelyeket a csoport tagjai közmegegyezésben (de szubjektíven) elfogadtak a minőség meghatározó tényezőinek.

Az oktatás esetében azonban nem csak a minőség értelmezése szubjektív. Másról is szó van. Az oktatási szolgáltatás igen bonyolult tevékenység, amelynek termelési függvényét sem ismerjük. Azaz nem ismerjük a tevékenység eredményét befolyásoló valamennyi tényezőt, másoldalról a tevékenységben valószínűleg szerepet játszó tényezők hatását az eredményre is csak nagyon hiányosan ismerjük, ráadásul a tevékenység eredményeinek valamennyi dimenzióját sem ismerjük, továbbá mindezek mérésében is jelentős problémáink vannak.

Amikor egy minőségi rendszert alkalmaznak az oktatásra, akkor lényegében az történik, hogy – tudatosan, vagy kevésbé tudatosan – egy elképzelt termelési függvény input, konvertáló és output folyamatai vélt elemeinek minőségi indikátorait igyekeznek szabályozni, illetve mérni. A dolog szubjektivitása tehát részben abban áll, hogy az aktorok egy-egy csoportja milyen modellel véli leírhatónak az oktatási szolgáltatást, részint abban, hogy mely tényezőket véli meghatározónak a minőség szempontjából az elképzelt modellben.

Tehát az oktatás (és a szolgáltatások jelentős része) esetében tulajdonképpen kettős szubjektivitásról van szó. A termékek esetében is szubjektív az, hogy a termék mely jellemzői befolyásolják a minőséget, magyarul, hogy a vevő mely jellemzőit értékeli a terméknek, s azoknak milyen a preferencia sorrendje – azonban az a technológia alapján általában egyértelmű, hogy ezek a tulajdonságok hogyan befolyásolhatóak az átalakítási folyamat illetve az inputok szabályozásával. Az oktatás esetében azonban azon túl, hogy nem egyértelmű, hogy mely tényezők is az oktatás eredményei, és azok hogyan mérhetők, az sem tisztázott, hogy ezek az eredmények milyen mértékben és mitől függenek.

Az oktatási minőség értékelését torzíthatják az értékelő aktorok is. A minőség mérésének alapvető módszertani kérdése az, hogy ki is végezze a minőség értékelést. Persze a látszólag módszertani kérdés mögött valójában filozófiai kérdés húzódik



meg – ugyanis az az igazi kérdés, hogy a minőség értékelője kinek az érdekeit képviseli, a szolgáltatóét vagy a fogyasztóét, illetve azok mely csoportjait.

## A felsőoktatás minőségügyének fejlődése

„Egészen a napóleoni és humboldti reformok bevezetéséig az európai egyetemek lényegében megőrizték, ha nem is »feudális«, de legalább rendies, korporatív és felekezeti (sőt olykor egyenesen »skolasztikus«) jellegüket.” (Tóth 2001.) A 18–19. század fordulóján a felvilágosodás és az ipari forradalom, és nem utolsósorban a nagy társadalmi forradalmak az addig zárt világú, szigorúan szabályozott egyetemek radikális átalakulását is magával hozta. A Humboldt testvérek nevéhez fűződik a Berliini Egyetem, s nyomában az európai, majd brit és amerikai egyetemek megújítása, megújulása. Ennek a megújulásnak a lényege például a „specializáció” és a „professzionizáció” folyamatainak kibontakozása, valamint a különféle tudományágak „differenciálódásának”, „autonomizálódásának” és „institucionalizálódásának” jelensége. Ez utóbbival rendszerint együtt jár bonyolult diszciplináris hierarchiák megjelenése és az egyes tudományágak közötti versengés kieleződése; a szó modern értelmében vett egyetemi karok kialakulása és az egyes fakultások, illetve univerzitások közötti erőviszonyok gyakori átrendeződése stb. Végül az oktatás- és kutatásmódszertan fontos részfolyamatának tekinthető az is, hogy az „európai egyetem” nemcsak a felsőfokú oktatásban, hanem a tudományos kutatásban is kulcsszerepet játszó intézménnyé alakult át; a modern egyetemeken folyó rendszeres tudományos tevékenységen belül pedig világosan elkülönültek egymástól a természettudományok, a társadalomtudományok és a kultúrtudományok, valamint az alap kutatás és az alkalmazott kutatás stb. (Tóth 2001).

A humboldti egyetem-modellt tehát a mára klasszikussá vált kari tagozódás, s a karok, tanszékek, a professzorok, illetve vezető oktatók körül kialakult kiskollektívák viszonylag nagyfokú önállósága jellemzi. Ebben a modellben a meghatározó motiváció az akadémiai reputáció, a tudományos elismertség.

Ezen az egyetemen – ami a mai tömegegyetemekhez viszonyítva joggal nevezhető elit egyetemnek – a minőségbiztosításnak számos intézményen belüli mechanizmusa volt részint az oktatók minőségének biztosítása (a doktorálástól a habilitációig) részint a hallgatók visszajelzésének lehetővé tétele.

A humboldti egyetem-modell azután a 20. század hatvanas éveinek vége felé válságba jutott. A válságnak több oka van, részint a tömegesedés, részint a tudományos, technikai fejlődés felgyorsulása, s az egyre jelentősebb állami presszió a gazdasággal való kapcsolatok kiépítésére, a „tudományos elefántcsonttoronyok” felszámolására.<sup>24</sup> Ezt a válságot azután elmélyítette a 70-es évek közepén az olajárrobbanás 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 részint a finanszírozás

<sup>24</sup> Lásd ez utóbbiról például (Vörös 1987).

teljesítménymutatókhoz való kötése, az intézmények bevételszerző tevékenységének ösztönzése, és ezzel együtt az intézményi szintű gazdálkodási önállóság és felkészültség növelése.

Ebben az új társadalmi, gazdasági környezetben átalakul az egyetem motivációs rendszere. Az egyetemek társadalmi gazdasági integrálódását a korábbi szinte kizárólagos tudományosság helyett egy hármas erőter határozta meg:<sup>25</sup> a klasszikus akadémiai reputáció (tudományosság), a bürokratikus koordináció (állami utasítások, szabályozások) és a piac.<sup>26</sup>

Ennek nyomán az egyetemeket, s az egyetemek meghatározó szereplőit – a karokat, tanszékeket, professzorokat és oktatói, kutatói kisközösségeket – ez a hármas erőter mozgatja: a tudományos elismertség, a bürokratikus utasítások és a piacról szerezhető bevételek. Ebben a rendszerben már nem elegendő a kizárólag az oktatók és hallgatók kisközösségeire épülő hagyományos minőségbiztosítás.

Ez vezet el az akkreditáció kialakulásához. Az akkreditáció persze sérti a professzorok, a tanszékek és a karok autonómiáját, de megőrzi a szféra autonómiáját azáltal, hogy az akkreditációs testületek alapvetően a felsőoktatási szféra képviselőiből állnak, s viszonylag jelentős az önállóságuk.

Az akkreditáció tehát az egyetemi autonómiát úgy próbálja átmenteni, hogy az akkreditációs testületek a felsőoktatási szféra autonóm testületei – kisebb-nagyobb kormányzati kontrollal. Az akkreditációs testületek döntő hányadban a felsőoktatás képviselőiből állnak. Az akkreditációs intézményrendszer belterjessége ellenére igaz, hogy az akkreditáció – vagy ahogy Kozma Tamás nevezi: az akkreditációs politika<sup>27</sup> – célja egyfajta kormányzati kontroll az intézmények fölött. Mint Kozma írja: „Tárgya az akadémiai szféra: intézmények és intézmény együttesek, 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 ismeri el. A felsőoktatási akkreditáció – mint kormányzati politika – Európában kormányzati válasz a felsőoktatási expanzióra”.<sup>28</sup>

Ezzel együtt igaz azonban az is, hogy az akkreditáció alapelve a szféra folyamatelvé önminősítése, amely a klasszikus humboldti egyetem emlékeire épül, s őrzi a gazdaságtól, a piactól való elzárkózást. És ez az, ami a tömegesedéssel nem tartható.

---

25 Lásd Clark (1983).

26 Ennek a három integráló erőnek az eltérő nagysága alapján lehet a 20. század közepének egyetemi modelljeit csoportosítani: a brit modell (amelyben a főhatalom az akadémiai oligarchia kezében van, nincs verseny és nincs állami kontroll), a kontinentális európai modell (az állam finanszíroz és kontrollál, nincs verseny), valamint az amerikai modell (a piaci verseny a fő mozgatórugó, nem értelmezhető az állami kontroll). Lásd erről (Hrubos 2000, 2004).

27 „Akkreditációs politikának nevezzük a következőkben valamely felsőoktatási rendszerben bevezetett engedélyezési (hitelesítési, minősítési stb.) eljárások összességét ezeknek az eljárásoknak a céljaival, eszközeivel, szervezeteivel együtt.” (Kozma Tamás: *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 2004. 58. o.)

28 Kozma (2004) 58. o.



Mert mi is a baj az akkreditációval? Nézzük ezt meg a hazai példán.

### 1.) *A belterjesség*

A MAB honlapján<sup>29</sup> közreadja a plénum tagjainak nevét, tudományos fokozatát, munkahelyét és a javaslattevő szervezetet. (Most ne ragadjunk le annál, hogy a plénum tagjainak felsorolásánál a fokozatok között mit keresnek az MTA címei. A világ bármely más fejlett országában a felsőoktatás akkreditálására rendelt testületben aligha tűrnék meg, hogy egy társadalmi szervezet tudományos címei szerepeljenek a tagok neve mellett.) Az MRK 15 küldöttje közül 9 egyetemi karon egyetemi tanár, 6 főiskolai karon oktató, az MTA 8 küldöttje közül, 6 egyetemi tanár. A külső szervezetek 6 küldöttje közül 4 egyetemi oktató, 2 egyetemi alkalmazott. A plénum 29 tagja közül tehát 24 felsőoktatási intézményben oktató, kettő pedig ugyanott alkalmazott. Végül is mindössze három olyan plénum tag van, aki nem felsőoktatási oktató: egy vegyészeti gyár kutatási igazgató-helyettese, egy nagy állami közlekedési vállalat informatikai stratégiai osztályvezetője, és az MTA Szegedi Biológiai Központ Biofizikai Intézet igazgatója.

A 6 tanácskozási jogú meghívott mindegyike egyetemi tanár. A 6 állandó meghívott közül 4 egyetemi oktató, kettő pedig hallgató.

Persze a belterjességben szerepet játszanak a küldő szervezetek is, amelyek felsőoktatási oktatót küldenek saját képviselőikre.

Összességében aligha lehet azt mondani, hogy az akkreditációs bizottságban a felhasználói szféra bármilyen kis szerepet játszana. A plénum valamennyi (41) szereplője között mindössze 2 hallgató (5%) és 3 nem felsőoktatási dolgozó (7%) szerepel. A belterjesség nyilvánvaló.

### 2.) *Az akkreditációs bizottság szerepzavara.*

Miközben nyilvánvaló, hogy az akkreditációs bizottság tagjainak meghatározó részét a Magyar Rektori Konferencia tagjai hosszas alkudozások után a különböző területek és intézmény típusok érdekképviselőinek ellátására választják, azon közben ez a bizottság a stratégiájában mind a felsőoktatástól mind az oktatási kormányzattól való függetlenségről ír.<sup>30</sup> Az, hogy az akkreditációs bizottság nem független a felsőoktatástól (tegyük hozzá, hogy a világon sehol) az nyilvánvaló az előbb már bemutatott összetétel alapján. Kozma Tamás korábban már idézett meghatározása az akkreditációs politikáról pedig azt bizonyítja, hogy a kormánytól sem független, hiszen „az akkreditációs politikák a centralizációs kormányzati politikák elemei,

<sup>29</sup> [http://www.mab.hu/a\\_szervezet.html](http://www.mab.hu/a_szervezet.html)

<sup>30</sup> A következő időszakban a MAB működésének meghatározó eleme, alapvető kiinduló pontja az oktatási miniszterek által 2005-ben Bergenben elfogadott Európai Sztenderdek és Irányelvek dokumentum („Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, ESG). Ez teremti meg azt a szilárd alapot, amelyről a szervezet egyértelműen meg tudja magát határozni a felsőoktatás és az oktatási kormányzat felé, meg tudja őrizni e két meghatározóan fontos szereplő közötti függetlenségét és a gyakorlatban érvényesíteni tudja a Felsőoktatási Törvényben rögzítettek szerepét, azzal hogy a felsőoktatás minőségének letéteményese és legfőbb őre. Lásd: A MAB stratégiájának alapjai a 2007–2009 ciklusra ([http://www.mab.hu/a\\_szervezet.html](http://www.mab.hu/a_szervezet.html)). Letöltés 2008 március. Időközben ez a szöveg lekerült a MAB honlapjáról, de az újonnan felkerült szövegekben többször megemlítésre kerül a függetlenség.



amelyekkel az eltömegesedett felsőoktatást szabványosítani és állami rendszerbe szervezni törekcszenek”.<sup>31</sup>

Az akkreditációs bizottság tehát nyilvánvaló szerepzavarral küszködik, részint a „minőség letéteményese”, tehát meg kellene akadályoznia az alacsony minőségű programok indítását, az alacsony színvonalú intézmények alapítását, másik oldalon tagjainak egy része éppen azért lett odaküldve, hogy képviselje és védje ezeket az alacsony színvonalú intézményeket és programokat, továbbá a kormány oktatáspolitikai elvárásainak (amelyek nyilvánvalóan ismét csak az egyes intézmények ezúttal politikai érdekeivel, és érdekérvényesítésével kapcsolatosak, persze minőségi köntösben) is meg kell felelnie.

Tehát akkor állunk legközelebb az akkreditációs bizottság tényleges funkciójához, ha azt mondjuk, hogy az a felsőoktatási intézmények minőségével kapcsolatos oktatáspolitikai egyeztető testület.

### 3.) *Az akadémiai szemlélet*

Az akkreditációs bizottság belterjes felsőoktatási – és azon belül is erősen egyetemi, akadémiai – összetételével függ az is össze, hogy a minőségnek meghatározóan az akadémiai elemeit helyezi előtérbe. Sem a szakmai tapasztalatnak,<sup>32</sup> sem a felhasználói szféra véleményének, sem a hallgatók, vagy a végzetek véleményének nincs szerepe az akkreditációban, azt meghatározóan az akadémiai értékek dominálják. Miközben a fejlett országok nagyobbik részében az akkreditációba jelentősebb szerepet kaptak mind a gyakorlati szakemberek, mind a felhasználói szféra, nálunk ez az elmozdulás elmaradt. A MAB stratégiájában egyetlen mondatban sem szerepelnek a gazdasági igények, s mindössze egy zárójeles megjegyzésben szerepel az, hogy az intézményi akkreditáció során sor kerül majd – persze csak többek között – a „felhasználói kapcsolat milyenségének vizsgálatára”.

### 4.) *A független szakértők és a részletes standardok hiánya – a professzionalizmus hiánya*

Az Akkreditációs Bizottság szakértői túlnyomó többségében a hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók, akik (a kommerciális minőségértékeléshez viszonyítva) meglehetősen hevenyészett eljárási szabályok és vizsgálati szempontok alapján értékelik az intézményeket és programokat. Tehát a professzionális minőségértékelés aspektusából „laikus szakértők”, a kommerciális minőségértékeléshez viszonyítva felületes szabályok alapján végzik a minőség értékelését. Tegyük hozzá, hogy az értékelők versenytársaikat értékelik. Tehát az értékelés függetlennek sem tekinthető.

Arról van tehát szó, hogy a hazai felsőoktatási akkreditációt a minőségértékelés aspektusából a professzionalizmus megdöbbsentő hiánya jellemzi.

31 Kozma (2004) 58. o.

32 Mint Bársony János írja: „az akkreditálási rendszer többre értékeli a frissen végzett, fiatal PhD-val rendelkezőt, mint a szakma tapasztalt, kiváló művelőjét.” (Bársony János: Műszaki felsőoktatás. *Mérnökűjság*, 2005. április.) (<http://www.mernokujasag.hu/index.php?tkod=1777&tcim=M%C5%B1szaki%20-fels%C5%91oktat%C3%A1s%20%202005&ev=2005&szam=4&honap=%C3%A1PRILIS&n=90>)



Persze, ha az akkreditáció a felsőoktatási szféra önellenőrző aktusa, és az Akkreditációs Bizottság oktatáspolitikai egyeztető testület, akkor ezek a hiányosságok más megvilágításba kerülnek. Nyilvánvaló, hogy az Akkreditációs Bizottság előtt két út áll. Az egyik az, hogy nem akar a felsőoktatási minőségügy legfőbb testületének szerepében tetszelegni, hanem az akar lenni, ami, azaz a felsőoktatás hitelesítésének és önellenőrzésének oktatáspolitikai egyeztető testülete. A másik út lényegesen nehezebb és bonyolultabb. Ha az Akkreditációs Bizottság a hazai felsőoktatás minőségellenőrző szervezete akar lenni, akkor radikálisan át kell alakulnia, professzionalizálnia kell, ami a jelenlegi – törvényben előírt – összetétel és működési mód mellett megoldhatatlan.

Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a tömegesedés nyomán nagyszolgáltatóvá vált felsőoktatási szféra minőségbiztosításának át kell alakulnia, az önminősítés helyére részint független minőségauditáló szervezetek értékelésének kell lépnie, részint az oktatásirányítás minőségpolitikájának is radikálisan át kell formálódni, kikényszerítve az intézményi transzparenciát, s a felhasználók (a hallgatók és a gazdaság) minőségértékelési szempontjainak érvényre jutását.

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 felsőoktatás 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.<sup>33</sup>

Az EUA szerint a minőség értékelésének

- az értékelt intézmények és az értékelő szervezetek közötti együttműködésen és bizalmon kell alapulnia;
- figyelembe kell vennie az intézmények és a programok célkitűzéseit és küldetését;
- 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;
- egyaránt vizsgálnia kell az oktatást és a kutatást, valamint a menedzsmentet és az adminisztrációt;
- figyelnie kell a különféle hallgatói igényekre, és a nem-oktatási szolgáltatásokra is.<sup>34</sup>

33 Homonnay Györgyné (2003) A felsőoktatási minőségbiztosítás európai elvei. *Akkreditációs Értesítő*.

34 Homonnay Györgyné (2003) i. m.

Nyilvánvaló tehát, hogy az egyetemi szféra is rákényszerült a felismerésre, hogy a kiterjedt felsőoktatás minőségbiztosításában túl kell lépni az akkreditáción, s közelíteni kell a piaci minőségbiztosításhoz.

Kár, hogy a 2005-ös felsőoktatási törvényben ebből szinte alig jelenik meg valami. A jelenlegi akkreditációs bizottságot létrehozó, mindössze néhány éves felsőoktatási törvény ezzel kapcsolatos szabályozásán túllépett az idő. Mint ahogyan túllépett a törvény számos más szabályozásán is (az FTT összetételétől, és működésétől, az intézményvezetés, gazdálkodás és az intézményi szervezetalakításon keresztül a minden alkalmazott közalkalmazottiságáig). A felsőoktatási törvény az előkészítő szakasz elképzelt reformjaiból szinte semmit sem tudott megvalósítani. Végeredményben a hazai felsőoktatás irányítása (beleértve többek között az akkreditációt is) és intézményi vezetési struktúrája megrekedt a múlt századi szisztémában.

## Hogyan tovább a felsőoktatás minőségügyében

Mára a fejlett országok felsőoktatási minőségértékelésének több egymással párhuzamos módjai alakult ki:

- az intézmények önértékelése, (intézményi minőségbiztosítási rendszerek);
- az akkreditáció, amely a szféra önértékelése, (tehát a szolgáltatók által létrehozott szervezet által végzett minőségértékelés);
- az állami/kormányzati minőségindikátorokra épülő minősítés, minőségértékelés;
- az intézmények szabályozott versenyelvű önértékelése (a felsőoktatási nemzeti minőségi díjak);
- a külső, független szervezetek által végzett kommerciális minőségértékelés (ide lehet sorolni a médiák rangsorait, a munkaadók által készített minőségértékeléseket, vagy a független minőségértékelő ügynökségeket).

Amellett, hogy ezek a minőségértékelések egyidejűleg is működnek, általában azt állapíthatjuk meg, hogy napjainkban a fejlett országokban egyértelmű elmozdulás tapasztalható az akkreditációtól a teljesítménymutatók és a piaci megítélés irányába.<sup>35</sup>

A hazai felsőoktatás minőségértékelésében is rendkívül sürgető lenne az elmozdulás. 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 kellene megformálnia, és irányítania, amelyben a felhasználói szféra, a kamarák, a munkaadók szervezetei meghatározó szereppel rendelkeznek, s amelyet a kormánzatnak kell koordinálnia. Természetesen a felsőoktatás, akadémiai szféra képviselői továbbra is fontos – de nem meghatározó – résztvevői e testületnek, s a minőség-

35 Lásd erről pl. Bársony János (2005) *Műszaki felsőoktatás*. (<http://bdeg.sopron.hu/bdeg/archiv/hharang/200012/cikk7.html>)



politika formálásának. Ennek a testületnek, illetve a hozzá kapcsolódó szervezetnek olyan alapfeladatai azonosíthatók többek között, mint

- a felsőoktatás kibocsátásának, a végzetek elhelyezkedésének, munkaerő-piaci illeszkedésének folyamatos kontrollja;
- 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 felvételi rendszer minőségi összefüggéseinek elemzése;
- a minőségirányítás alapelveinek, alapfeladatainak megfogalmazása az intézmények részére;
- a hazai felsőoktatás nemzetközi összehasonlító vizsgálata;
- 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.

## Befejezésül

Az ezredfordulón jelentős elmozdulásoknak vagyunk tanúi az Európai Felsőoktatási Térségben a felsőoktatási minőségbiztosítás területén. (Pl. Hollandiában, Norvégiában, Svédországban, Svájcban a 2000-es évek elején jelentős lépések történtek a felsőoktatási minőségbiztosítás fejlesztésében, de az osztrák felsőoktatási törvénykezés keretében is jól kitapintható ilyen irányú elmozdulás.)

A felsőoktatás minőségbiztosítási rendszerének most kialakuló meghatározó eleme a kormányzati minőségpolitika és annak szervezetrendszere, a másik meghatározó összetevője pedig az intézmények minőségbiztosítási rendszere.

A felsőoktatási ágazat minőségpolitikai feladatai megkövetelik az akkreditációs bizottságtól független minőségbiztosítási testületet létrehozását. A felsőoktatási minőségbiztosítás másik aktuális kulcskérdése az intézményi minőségbiztosítás megerősítése. Ezek fontos elmozdulások, azonban a jelenlegi törvényi, és működési feltételek között még csak a távoli jövőben látszik a piaci minőségértékelés szerepének növekedése a felsőoktatásban.

*POLÓNYI ISTVÁN*

## IRODALOM

- ÁGH ATTILA (1993) *Közpolitika*. Magyar Elektronikus Könyvtár.
- BÁLINT JULIANNA (2006) A Minőségi Díj felsőoktatási alkalmazhatóságának vizsgálata. In.: POLÓNYI ISTVÁN (ed) *A felsőoktatás és a minőség*. PH FKI.
- BÁLINT JULIANNA (2001, 2004) *Minőség – tanuljuk, tanítsuk és valósítsuk meg*. Budapest, TERC Kft.
- BÁRSONY JÁNOS (2000) *Műszaki felsőoktatás*. (<http://bdeg.sopron.hu/bdeg/archiv/hharang/200012>)
- BÁRSONY JÁNOS (2005) Műszaki felsőoktatás. *Mérnökújság*, 2005 április. <http://www.mernokujsg.hu/index.php?tkod=1777&tcim=M%C5%B1szaki%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20%20202005&ev=2005&szam=4&honap=%C3%A1PRILIS&n=90>
- CHEVAILLIER, T. (2003) Strategic Indicators for Higher Education Systems: Lessons from the French Experience. In: YONEZAWA, A. & KAISER, F. (eds) *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. UNESCO, Bucharest.
- CHIKÁN ATTILA & DEMETER KRISZTINA (eds) (1999) *Az értéktérítő folyamatok menedzsmentje*. Aula.
- CLARK, B. R. (1983) *The Higher Education System*. University of California Press, Berkeley.
- CSOMA GYULA (2003) Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről). Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003 június és július-augusztus.
- HALÁSZ GÁBOR (2003) *Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre*. Budapest, TÁRKI. 2003. március.
- HOMONNAY GYÖRGYNÉ (2003) A felsőoktatási minőségbiztosítás európai elvei. *Akkreditációs Értesítő*. Március.
- HRUBOS ILDIKÓ (2000) A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében. INFO, *Társadalomkutatás*. No. 49.
- HRUBOS ILDIKÓ (2004) *Gazdálkodó egyetem*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- JURAN, J. M.: (1995) A History of Managing for Quality in the United States – Part 2. *Quality Digest*. 1995. december (on-line: <http://www.qualitydigest.com/dec/juran-2.html>)
- KOZMA TAMÁS (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PETE PÉTER (2005) Politika és gazdaság. In: GALLAI SÁNDOR & TÖRÖK GÁBOR (2005) *Politika és politikatudomány*. Aula Kiadó.
- PHILIP KOTLER (2002) *Marketingmenedzsment*. Budapest, KJK-Kerszöv Kiadó.
- POLÁNYI KÁROLY (1976) *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Budapest, Gondolat.
- POLÓNYI ISTVÁN (2007) *Minőségmenedzsment*. Debreceni Egyetem, Kossuth Kiadó.
- RADÓ PÉTER (2006) A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.
- SETÉNYI JÁNOS (2001) COMENIUS 2000: egy ágazati minőségmodell megjelenése. *Magyar Minőség*. No. 11.
- SIKLÓS BALÁZS (2006) A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek. In.: POLÓNYI ISTVÁN (ed) *A felsőoktatás és a minőség*. PH FKI.
- TAYLOR, F. W. (1983) *Üzemvezetés. A tudományos vezetés alapjai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- TÓTH TAMÁS (2001) Az európai egyetemek és a modern filozófiák. Az európai egyetem funkcióváltozásai. In.: TÓTH TAMÁS (ed) *Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest, Professzorok Háza.
- VÖRÖSLÁSZLÓ (1987) *Vitairat az 1970-es 1980-as évek felsőoktatásáról*. Budapest, Oktatókutató Intézet.

## A MINŐSÉKGULTÚRA ÜGYE AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉGBEN

**A**FELSŐOKTATÁSNAK A HUSZADIK SZÁZAD MÁSODIK felében bekövetkezett mélyreható változásai jól jellemezhetők a felsőoktatás szerepével, társadalmi feladataival kapcsolatos értékek bővülésével, átalakulásával. A szektor belső feszültségei, a külső társadalmi környezet állandósuló elégedetlenségei jórészt azzal magyarázhatók, hogy a többféle legitim érték egymással elvileg is bizonyos ellentmondásban van, az egyes értékek viszonylagos súlyát illetően pedig nincs társadalmi konszenzus.

A fejlett országokban az 1960-as, 70-es évtized új és mindent meghatározó elve a demokratizálás volt. A hallgatói létszámexpanziót az a társadalmi igény és kormányzati szándék indította el, amely szerint egyre nagyobb tömegeknek – a nem privilegizált társadalmi környezetből származóknak is – lehetővé kell tenni a felsőfokú tanulmányok elvégzését. Mindezt a legtöbb országban alapvetően állami feladatnak tekintették. Az 1980-as évtizedben (a gazdasági növekedés váratlan megtorpanásával jellemezhető helyzetben) a pénzügyi értelemben vett hatékonyság vált a fő elvárássá. A felsőoktatási intézmények bizonyos önállóságot kaptak mind gazdálkodásuk, mind működésük tartalmi elemeit illetően. A 20. század utolsó évtizedében pedig a minőség kérdése került előtérbe. A tömegessé válással együtt bekövetkezett az átlagszínvonal csökkenése, ami elégedetlenséget váltott ki (elsősorban az akadémiai világból), a kormányzatok pedig a diplomások munkaerő-piaci fogadtatásának növekvő problémái miatt aggodalmaskodtak. A társadalmak ugyanakkor mindhárom kiemelt érték együttes követését várták el a felsőoktatástól, de rétegződés, politikai beállítottság szerint más-más fontossági sorrendben.

Közben a felsőoktatás nemcsak hatalmas ágazattá vált, hanem egyben rendkívüli módon differenciálódott, komplex rendszerré lett. A tudományok gyors differenciálódása, a kliensi kör (hallgatók, szülők, potenciális munkaadók) egyre heterogénebb volta jellemzi ezt a folyamatot. Közben a felsőoktatási intézmények – elsősorban az egyetemek – megőrizték azt a sajátosságukat, hogy szervezeti rendszerükben a hatalom rendkívül diffúz, sok relatív autonómiával rendelkező egységgel bírnak, a bürokratikus, a piaci és az akadémiai elem egyaránt jelen van működésükben. Az ebből adódó „átláthatatlanság”, látszólagos mozdíthatatlanság zavarba ejtő a külső környezet számára, ezért a felsőoktatást meglehetősen elégedetlen,



mi több, ellenséges környezet veszi körül. Közben erősen romlott a tudománnyal foglalkozók közérzete, csökkent az akadémiai foglalkozás társadalmi presztízse. Kedvezőtlenebbé váltak az egyetemi oktatók munkafeltételei, a sokféle elvárás (oktatás, kutatás, fejlesztés, szolgáltatás, innováció, adminisztratív feladatok) mellett csökkent viszonylagos anyagi megbecsülésük. Miközben a tudás kiemelt és növekvő értékéről szólnak a deklarációk, a tanárok, a kutatók vesztesei a folyamatnak (Hrubos 2007).

## A minőség kérdésének helye az európai felsőoktatási reform folyamatban

Az európai felsőoktatási reform egy kétségbeesett kísérletnek tekinthető, amelynek célja – első szinten – Európa gazdasági versenyképességének megőrzése és növelése, mégpedig az által, hogy jól hasznosítja a magasan képzett munkaerőt. A reform mélyebb vonulata – kimondva, kimondatlanul – annak a bizonyos új társadalmi szerződésnek az előkészítésére, megkötésére, az egyetemek, a felsőoktatás és az akadémiai értékek társadalmi elfogadtatására, az európai humanista hagyományok megőrzésére törekszik. Végül is a fentiekben jelzett problémák kezelésére, meghaladására (*Magna Charta Universitatum 1998; World Declaration 1998; Hrubos 2008*).

Az egyetemek közötti átjárhatóság és a magasan képzett munkaerő nemzetközi áramlásának elősegítésére már az 1990-es évek folyamán több kezdeményezés született (az Európai Kredit Átviteli Rendszer kidolgozása, az egységes szerkezetű Oklevélmelléklet ötletének megvalósítása). Ez azonban kevésnek bizonyult. A következő lépés a jogi keretek létrehozása, a végzettségek kölcsönös elismeréséről szóló Lisszaboni Egyezmény megkötése volt, amelyet a csatlakozó országok saját jogrendjükbe is beépítettek (*Lisbon Convention 1997*). Végül nyilvánvalóvá vált, hogy a képzési rendszerek összehangolása nélkül mindezek az eszközök és szabályozások erőtlenek. Az ún. bolognai reform 1999-es megindításával elsősorban ez az átalakítás kezdődött meg. A reform első szakaszában az új rendszerű képzési programok beindítása mellett a hallgatói (kevésbé a tanári) mobilitásra irányult a figyelem. Ez utóbbit ugyanis a nagyszabású vállalkozás sikerességét tömören jellemző mutatónak tekintették. Az első évek ebben a tekintetben is inkább paradox hatásról adtak számot. Az átalakítás után még csökkent is valamelyest a hallgatói mobilitás Európában. Bár a jelenségnek nyilván más okai is vannak (pl. a kellő információ hiánya a konkrét új programokról), kiderült, hogy a más felsőoktatási intézményben teljesített tanulmányok elismerésének (beszámításának) további, összetettebb akadályai vannak. Ez pedig a minőség kérdését érinti. Egy másik intézmény hallgatójának befogadása csak akkor történik meg automatikusan, ha a befogadó intézmény biztosítva látja, hogy a hozott teljesítmény mögött megfelelő minőséget képviselő felsőoktatási intézmény áll. A bolognai folyamat jelenlegi – harmadik – harmadában így vált a minőség kérdése a reform központi témájává (Hrubos 2005).



A reform előre haladtával a képzés egyre magasabb szintjei kerültek a figyelem középpontjába, a gyakorlati megvalósítás során egyre bonyolultabb és komplexebb kérdések, problémák merültek fel. Egy másik dimenzióban megfigyelhető, hogy az eredetileg nemzetek feletti szinten kezdeményezett folyamat fő vonulata először áttevődött a nemzeti szintre (törvények, kormányrendeletek kidolgozása és elfogadtatása), majd pedig a tényleges megvalósítás szintjére, az intézményekre. Ezzel a reform egyik alapelve, az intézményi autonómia próbájának ideje jött el. Hogyan lehet elérni, hogy az autonómiából eredő jogaikkal felelősségteljesen éljenek a felsőoktatási intézmények? Egyáltalán, meddig terjedhet, hogyan értelmezhető az autonómia? A minőségbiztosítás ügye kulcskérdés ebben. Úgy is lehet fogalmazni, hogy a minőségirányítási rendszer megléte és működése előfeltétele és szimbóluma az intézményi autonómiának.

Az eredeti nyilatkozatban a reform hét felsorolt célja közül a hatodik helyen szerepel a minőségbiztosítás területe, azzal, hogy a miniszterek támogatják az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakítását. Implicit módon utalva arra, hogy ez feltétele a fő cél elérésének, a hallgatói mobilitás intenzívebbé válásának (*The European Higher Education Area 1999*). A reform első két évének eredményeit áttekintő prágai találkozó optimista hangot ütött meg, a résztvevők konstatálták, hogy a reform kedvező fogadtatást kapott, lényegében mindenütt elkezdődtek a munkálatok. Ekkor lépett színre az Európai Egyetemi Szövetség, amely elődintézményei egyesülésével 2001-ben, lényegében a reform adta kihívások hatására jött létre. Az Európai Hallgatói Szövetség (ESIB) és az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) is új aktorként jelent meg, az Európai Bizottság és az Európa Tanács pedig itt kapcsolódott be explicit formában a folyamatban. Tehát erősebben intézményesült a reform nemzetközi irányítása és követése. A kommuniké szövegében a minőség témája fontos elemmel bővült. Kiemelt feladatként szerepel, hogy vonzóvá kell tenni az Európai Felsőoktatási Térséget, amihez egységes minőségbiztosítási és akkreditációs mechanizmusok kidolgozása és bevezetése szükséges (*Communiqué of the Prague Summit 2001*). A berlini miniszteri találkozóról kiadott közlemény az első két hasonló dokumentumnál hosszabb, strukturáltabb és szakszerűbb. Figyelemre méltó, hogy a minőségbiztosítás témája – az általános bevezető bekezdés után – az első helyre került, és ugyanez történt a teendők, prioritások felsorolásánál. Konkrét feladatként fogalmazták meg, hogy 2005-ig ki kell alakítani a nemzeti minőségbiztosítási rendszereket, és felkérték azt a négy szervezetet, amely lényegében európai szintű ún. közvetítő, puffer szervezetnek tekinthető, hogy tegyenek majd jelentést a munkálatok állásáról (az azóta E4-ekként emlegetett szervezetek a már említett EUA, EURASHE, ESIB – 2007-től ESU, valamint az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség – ENQA).<sup>1</sup> A berlini találkozó foglalkozott először a közös mesterprogramok (Joint Masters Degrees) kérdésével. A közös programok az Európai Felsőoktatási Térség eszméjének legkövetkezetesebb megvalósí-

<sup>1</sup> European Association of Quality Assurance in Higher Education

tói, de szélesebb körben való elterjedésüknek komoly akadálya a nemzetközi akkreditáció rendszerének hiánya. Más vonatkozásban merült fel a minőségbiztosítás témája az ugyancsak prioritásként kezelt egész életen át tartó tanulás kapcsán. Itt az elvégzett tanulmányok elismerésének kezelése döntő kérdés, ami nagy rugalmasságot feltételez a minőségbiztosítás területén is (*Realising the European Higher Education Area 2003*).

A döntő fordulatot a Bergeni Miniszteri Konferencia hozta. A folyamat félidejéti némi aggodalommal ünneplő konferencián a téma előzetes vizsgálatával megbízott szervezetek arról számoltak be, hogy lényegében minden csatlakozó országban létezik már valamilyen minőségbiztosítási rendszer. E tanulságokat is felhasználva az ENQA megfogalmazta és a Konferencián előterjesztette javaslatát a Felsőoktatás Minőségirányításának Európai Sztemerdjeire (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG). Ez igen fontos lépésnek tekinthető, mivel a dokumentum meghatározta a legfontosabb alapelveket, amelyeket az intézményi belső minőségbiztosításban és a külső értékelésekben követni kell, továbbá megadta a külső minőségbiztosítási ügynökségek működésének kereteit. Ezt el is fogadták a résztvevők. Bonyolultabb ügynek bizonyult a nemzetközi akkreditáció témája, hiszen itt jelentős hatáskörök elosztásáról, a nemzeti és a nemzetek feletti szint autoritásának kérdéséről van szó. Az előzetes vitakon többféle álláspont kapott hangot. Egyik szerint elég, ha minden országnak van saját akkreditációs (a minőségbiztosítást képviselő) szervezete, az ezzel ellentétes álláspont szerint viszont az Európai Felsőoktatási Térségben – értelemszerűen – csak nemzetközi minőségbiztosító szervezetekre van szükség. A kompromisszumot képviselő javaslat szerint a nemzeti minőségbiztosítási szervezetek együttműködésében, az elvek és a módszerek összehangolásában kell keresni a megoldást. Végül a Konferencia döntött arról, hogy létre kell hozni azon minőségbiztosítási szervezetek (ügynökségek) regiszterét, amelyeket mindenki elfogad a nemzetközi akkreditáció felhatalmazottjaiként. Az E4-ek kapták a feladatot a regiszter összeállítására a következő miniszteri értekezletig, mégpedig a nemzeti javaslatok alapján (*Realising the European Higher Education Area 2005*).

A legutóbbi, Londoni Miniszteri Konferencia általában is a megnyugvás konferenciája volt, amely konstataálta, hogy az európai felsőoktatási reform immár visszafordíthatatlan, és az eredetileg kitűzött határidőre (2010-re) alapvető vonatkozásaiban teljesül majd az elindítók által megfogalmazott terv. A minőségbiztosítás ügyét illetően a résztvevők úgy értékelték, hogy a Bergenben 2005-ben elfogadott ESG jól bevált, és főleg a nemzeti szintű ún. külső minőségbiztosítás terén a legtöbb országban elkezdték alkalmazni az ESG elveit. Viszont a nemzetközi minőségbiztosítási ügynökségek regiszterének még csak a modelljét tudták megvitatni és elfogadni, amelynek alapján elindulhat a konkrét szervezeti rend kidolgozása, majd a tényleges regiszter összeállítása (*London Communiqué 2007*).



## A Felsőoktatás Minősegbiztosításának Európai Sztenderdjei

A dokumentum feltűnő vonása, hogy csak a belső minősegbiztosításra vonatkozóan ad részletesebb útmutatást. Először is leszögezi, hogy minden felsőoktatási intézménynek rendelkeznie kell egy átfogó minősegpolitikai dokumentummal és az ehhez kapcsolódó eljárásokkal, amelyek a kiadott diplomák minőségét garantálják. (Nem ad viszont útmutatást vagy ajánlást a konkrét módszerekről.) Meghatározza azokat a területeket, amelyekre ki kell terjednie a rendszernek. Ezek a következők: a képzési programok indítása, követése, és rendszeres belső értékelés, a hallgatók értékelése, az oktatók minőségének biztosítása, a tanulástámogatás és a hallgatói szolgáltatások területe, a belső információs rendszer, valamint a nyilvánosság. Látható, hogy a felsorolt területek lényegében kizárólag az intézmények oktatási tevékenységét fedik le, egyáltalán nem tartalmazzák a kutatás-fejlesztéssel, az innovációval, a különböző társadalmi szolgáltatásokkal, a nemzetközi akadémiai kapcsolatokkal, az intézményi menedzsmenttel összefüggő feladatokat (a kutatás annyiban kerül említésre, hogy az intézmény minősegpolitikájának meg kell határozni az oktatás és a kutatás közötti viszonyt). Fel kell tételeznünk, hogy az oktatáson kívüli területeken alkalmazandó sztenderdekben nem sikerült megegyezniük az alkotóknak, ami nem meglepő, mivel igen összetett tartalmú tevékenységi területekről van szó. Nyilván figyelembe vették, hogy az európai felsőoktatási reform – legalább is a jelenlegi szakaszában – döntően az oktatásra terjed ki (a végzettségek kölcsönös elismertetésének lehetővé tétele a fő cél), bármennyire hangsúlyozzák is mind a miniszterek, mind a felsőoktatási intézmények az oktatás, kutatás, innováció egységét. Lehetséges, hogy egy későbbi szakaszban lesz majd elegendő intellektuális erő és politikai akarat ahhoz, hogy ki lehessen szélesíteni a vizsgáldás körét. Ez a probléma összefügg azzal is, hogy láthatóan az ESG sem tudott megbirkózni azzal a nagy kérdéssel, hogyan kellene kezelni az Európai Felsőoktatási Térségben az intézmények ma már nyilvánvaló differenciáltságát, misszió, méret, szakterület, fenntartó és presztízs szerint. A hagyományos kontinentális európai modellekben feltételezték az állami irányításból adódó egységes feladatrendszert, minőséget. A felsőoktatás tömegessé válása kapcsán, az összetettebbé váló gazdasági, társadalmi igények következtében ez a helyzet gyökeresen megváltozott, de valójában még nem kapott megfelelő tudomásul vételt, megfelelő kereteket.

A külső minősegbiztosításról szóló fejezet figyelemre méltó eleme, hogy értelmezi a belső és a külső minősegbiztosítás kapcsolatát. Először is leszögezi, hogy a külső minősegbiztosítási eljárások vegyék figyelembe a belső minősegbiztosítási folyamatok eredményeit, és ha az intézmény ki tudja mutatni, hogy a belső minősegbiztosítási rendszer jól, hatásosan működik, akkor a külső minőségértékelési folyamatok egyszerűbbek lehetnek. Előírja, hogy a külső minősegbiztosítási eljárásoknak nem szabad túlzottan beavatkozniuk az intézmények életében, ügyelni kell arra, hogy ne vegyék a szükségesnél nagyobb mértékben igénybe az intézmények erőforrásait.

A harmadik szint maguknak a minőségbiztosítási szervezeteknek (ügynökségeknek) a külső minőségbiztosítása, amelyet ugyancsak be kell vezetni, azért, hogy működésük és értékelési tevékenységük kellően átlátható, kontrollált és így legitim legyen. Kiemelt szempont, hogy az ügynökség független legyen, tehát kizárólagosan felelős a saját tevékenységéért, és abba ne avatkozhasanak be se a felsőoktatási intézmények, se a kormányzatok se más aktorok (*Standards and Quidelines 2005*).

## Az Európai Egyetemi Szövetség minőség programjai

Az Európai Egyetemi Szövetség, amely rendkívül aktív szerepet játszik a bolognai folyamat egészében, a minőségügyet kiemelten kezeli, tevékenységével el szeretné érni, hogy az intézmények szintjéről kiinduló elgondolások erőteljesebben érvényesüljenek az egyébként „felülről lefelé” vezényelt reform ezen fundamentális területén is. A tartalmi elemek, az intézmények tradícióinak, sokféleségének tiszteletben tartása, az akadémiai jellegnek megfelelő megoldások keresése jellemzi a törekvéseit. Az elmúlt években, párhuzamosan az ENQA tevékenységével, amely elsősorban a keretek rögzítésére és elfogadtatására irányult, és amelynek eredményei az ESG-ben testesültek meg, olyan programokat hirdetett meg, amelyek részben elméleti kérdésekkel foglalkoztak, részben pedig a minőségügy tényleges helyzetét, az intézményi szintű tapasztalatokat dolgozták fel.

A 2002–2006-os időszakban futó Minőségkultúra Európában Projekt három fordulóban valósult meg, 40 országból mintegy 300 (önként jelentkező) intézmény vett benne részt. A projekt célja az volt, hogy ösztönözze a felsőoktatási intézmények belső minőségkultúrájának fejlesztését a legjobb gyakorlatok bemutatásával és elemzésével, és ezzel segítse az intézményeket abban, hogy a külső minőségértékelési folyamatokat is konstruktív módon közelítsék meg (mintegy értően befolyásolják). A program tudatosítani kívánta, hogy az intézményeknek aktív szerepet kell játszaniuk abban, hogy a bürokratikus elemekkel szemben az akadémiai értékek és elvek érvényesüljenek (ez egyben egyedülálló felelősségük is). Olyan megoldásokat kell tehát keresniük, amelyek követésével az egyetemek és más aktorok egyaránt nyernek. Az intézmények elsődleges feladata saját hosszú távú stratégiájuk kidolgozása, amely magába foglalja a minőségirányítási rendszert. Az intézményi autonómia érvényesülésének ez az alapja (ami más felől stabil finanszírozási és jogi környezetet is feltételez). A program címe maga jelzi, hogy itt nem a technokrata, az intézményen belül felülről lefelé építkező vezetési modellről van szó, mert az akadémiai világ azt nem fogadja el. A minőségkultúra választott értéket, közös felelősséget, annak megfelelő viselkedési módot, attitűdöt jelent, amely az intézmény minden polgárára vonatkozik. Alapvető eleme az átláthatóság, ami a ciklikus – nem tolakodó jellegű – ellenőrzés elfogadását jelenti. A minőségkultúra értelem-szerűen tartalmazza a különböző tudományterületek sajátosságainak tiszteletét és azt az alapelvet, hogy mindig a konkrét intézmény sajátosságaiból, vállalt missziójából kell kiindulni (*Developing an Internal Quality Culture 2005/ /Quality Culture in European Universities 2006*).





A Intézményértékelési Program keretében az EUA szolgáltatást kínálja a felsőoktatási intézményeknek, amennyiben kérésükre egy tapasztalt felsőoktatási vezetőkből álló szakértői csoport meglátogatja és értékeli a működésüket, ami segítheti stratégiai menedzsmentjük és belső minőségkultúrájuk fejlesztését. A szolgáltatás hangsúlyozottan nem akkreditáció, nem célja az intézmények minősítése, összehasonlítása, rangsorba állítása. Központi gondolata az értékelés és a támogatás, döntő eleme az önértékelés. Az intézményértékelés európai és nemzetközi szempontból történik, független a nemzeti minőségbiztosítási ügynökségek működésétől és a kormányzati értékelő programoktól, kizárólag az egyetemek érdekeit tartja szem előtt. Elsősorban az intézmények változásra való képességét vizsgálja, a döntési folyamatok, a stratégiai tervezés hatékonyságának és a belső minőségügyi folyamatok ezt szolgáló működésének áttekintésével. A minőségügyet tehát nem önmagában, hanem az intézményi stratégia megvalósításának eszközeként szemléli. Eddig több mint kétszáz európai egyetem kérte az értékelést (39 országból). Részben individuális egyetemek kapcsolódtak a programba, részben pedig egyes kormányzatok ösztönözték teljes felsőoktatási szektorukat, hogy vállalják a nemzetközi megmértetést. Érdekes felfigyelni az EUA program azon vonására, hogy nagy hangsúlyt fektet az intézmény egyediségére, legfeljebb más – főleg a sikeres – intézmények tapasztalatait veszi figyelembe és nem sztenderdizál (*Guidelines 2007*).

A Minőségkultúra Európában Projekt és az Intézményértékelési Program tapasztalatai adták az ötletet a Kreativitás Európában projekt megindítására (2006–2007), ellensúlyozandó a minőségügyet átható – leküzdhetetlennek látszó – bürokratikus megközelítéseket és gyakorlatot. A felderítő jellegű programba 33 felsőoktatási intézményt hívtak meg a részvételre (21 országból), tudatosan törekedtek a művészeti jellegű intézmények kiemelt bevonására. A program a felsőoktatási intézményeknek a kormányzatokhoz, a minőségbiztosítási ügynökségekhez és más partnerekhez való kapcsolódását vizsgálta. Konkrétabban négy kérdéskörre terjedt ki: a kreatív partnerségre (a felsőoktatási intézmény és a külső szereplők kapcsolata), a kreatív tanulásra-tanításra, a kreatív város, régió kérdésre (ebben a kormányzatokkal és a civil szervezetekkel való kapcsolatra) és magára a kreatív felsőoktatási intézményre (belső vezetési struktúra, gyakorlat).

A program eredményei alapján fontos megállapításokat fogalmaztak meg. Először is azt, hogy a felsőoktatási intézményeknek ma már végképp le kell mondaniuk az „elefántcsonttorony modell” szerinti viselkedésről. Az egyetem legyen „örtorony”. Az új metafora arra utal, hogy folyamatosan figyelniük, követniük kell a körülöttük lévő társadalomban történeteket, és oktatási-kutatási tevékenységükkel aktív módon be kell avatkozniuk annak életébe. De bizonyos távolság tartással! Ennek az egyensúlynak a megtalálása és fenntartása sorsdöntő kérdés. Egyfelől végezhesenek olyan kutatásokat, amelyek közvetlen gyakorlati hasznót nem hoznak, de kerüljék el az izoláltságot és a terméketlen önigazoló aktivitást. Tartsák tiszteletben a fő etikai elveket és vállalt értékeket, a döntéseket mindig hosszú távú szemlélet alapján hozzák meg (pl. el lehet fogadni a külső forrásokból származó finanszíro-



zást, de nem minden áron, csak akkor, ha az alapvető funkció betöltését, az oktatást és kutatást szolgálja). Olyan légkört alakítsanak ki, amelyben a munkatársak bátran kezdeményezhetnek, akár tévedhetnek is, mivel új gondolatok, új megközelítések csak így születhetnek. A finanszírozási és a minőségértékelési megközelítések főleg a múltra irányulnak, nem pedig a jövőre, hiszen a múltra vonatkozó indikátorokkal dolgoznak. Ezen mindenképpen változtatni kell, az intézményeknek küzdeniük kell ezért a váltásért (nem elég csak külső nyomásra cselekedni). A minőségügyi mechanizmusok megfogalmazzák a határokat, megmondják, hogy mi az értékes és mi nem. Ezek az eljárások csak akkor segíthetik a kreativitást és az innovációt, ha szemléletükbe beépítik a jövőt, ha arra ösztönöznek, hogy az intézmények és munkatársaik a változásra fókuszáljanak, erőiket arra koncentrálják. Amennyiben a konformitásra, a kockázatkerülésre biztatnak, a múltra helyezik a hangsúlyt és hatalmas bürokráciát építenek ki, igen nagy kárt okoznak. Tehát a minőségügy kulcskérdése az, hogy mennyiben szolgálja a kreativitást (*Creativity in Higher Education 2007*).

## Az Európai Minősegbiztosítási Fórumok tanulságai

2003-ban az EUA javasolta, hogy az E4-ek rendezzenek európai fórumokat, amelyekben szélesebb körben, oktatáspolitikusok, felsőoktatáskutatók, az intézmények és a hallgatók, valamint a munkaadók képviselői részvételével lehet megvitatni a minősegbiztosítás ügyét. Az első ilyen fórumra 2006-ban Münchenben került sor (a Münchener Műszaki Egyetem volt a vendéglátó), több mint háromszáz személy fogadta el a meghívást. A fórum címe utalt a központi témára: A minősegbiztosítás „magjának elvetése” a felsőoktatásban. Az elhangzott előadások a felsőoktatás különböző tevékenységi területeit vették sorra abból a szempontból, hogy milyen fogadtatásra talált/talál ott a minősegbiztosítás gondolata. A legtöbb figyelmet az a diskurzus kapta, amely a minősegbiztosítás mibenlétéről szólt. A résztvevők megállapították, hogy ez azért fundamentális kérdés, mert a minősegbiztosítás és minősegbiztosítás kölcsönösen feltételezi egymást, párhuzamosan fejlődik és kölcsönhatásban van. Természetesen nehezebb definiálni a minősegbiztosítás fogalmát, a szakértők inkább körülírásaira vállalkoztak. E szerint akkor beszélhetünk egy felsőoktatási intézményben a minősegbiztosítás jelenlétéről, ha az akadémiai közösség magáénak érzi a minősegbiztosítást, ha mind az akadémiai, mind az adminisztratív stáb elfogadja, hogy szükség van rendszeres monitoringolásra ahhoz, hogy a működés átlátható legyen, de úgy, hogy az ne egy bürokratikus rendszerben testesüljön meg. A minősegbiztosítás elsősorban a fő aktorok viselkedéséről szól, nem pedig a minősegbiztosítási rendszer működéséről. A minősegbiztosítási rendszernek világosan megfogalmazott célra van szüksége, ami a minősegbiztosításban nyilvánul meg. A minősegbiztosítás középpontjában a hallgatók állnak, általában is a partnerségről, a kooperációról, a tapasztalatok megosztásáról, a csoportmunkáról szól. Támogatja az egyes személyeket, mint autonóm tudósokat, de nem a közösség ellenében, tehát éppen az egyén és a közösség szimbolikus kapcsolatát fejezi ki. A minősegbiztosítás



ban a vezetés elsősorban inspiráló, semmiképpen nem diktatórikus. A minőségkultúra fogadó kész a külső kritikai értékelésekkel szemben, legyenek azok formális értékelések vagy külső-belső szakértői vélemények. A minőségkultúra támogatja és bátorítja az új kezdeményezéseket, az azokra való reagálást, a javaslatok gyakorlati hasznosítását.

A minőségkultúra kifejlődését akadályozhatja, ha a külső értékelés túl szigorú. Amennyiben nagy kockázattal jár egy negatív értékelés, az konzervativizmushoz vezet, és a megfelelési kényszer uralkodik el az intézményen. A belső minőségbiztosítási rendszer is ellene hathat a minőségkultúra terjedésének, ha nem megfelelően építették ki, ha az nem illeszkedik a munkatársak normális munkarendjéhez, szokásaihoz. Bár a minőségkultúra egyáltalán nem jelent uniformizálást, elterjedését mégis gátolhatja, ha túl heterogén az intézmény tanszéki, kari rendszere. A minőségkultúra alapvető eleme, hogy mindenkit bevonjanak a megalkotásába, gyakorlásába, ugyanakkor problémát okoz, ha nincs koherencia az egészben, ha „túl sok szólista van a zenekarban”. A minőségkultúra szempontjából értelmezhető az a sokat vitatott kérdés, hogy mi a különbség az akkreditáció és az audit között. E szerint az akkreditáció nem minőségbiztosítás, mivel az igen-nem típusú döntésre fókuszál. Kevés tényleges hatása van a minőségre, mivel a gyengeségek eltitkolására készített. Az audit viszont az intézményi minőségbiztosítást értékeli, folyamat orientált, és gondol a folyamatos javításra (*Harvey 2007*).

Az első fórum kedvező visszhangját jelzi, hogy a 2007-ben Rómában rendezett második fórumon már mintegy 450-en vettek részt (a Sapienza Egyetem vendégeként). Itt már többnyire gyakorlati tapasztalatokról, egy-egy ország folyamatairól számoltak be az előadók (a fórum címe: A minőségbiztosítás bevezetése és használata: stratégia és gyakorlat).

A nyitó előadást Sybille Reichert (a miniszteri értekezletekre készülő Trends jelentések állandó munkatársa) tartotta. Nagy ívű áttekintést adott a minőségügy „karrierjéről” az 1990-es évektől napjainkig. Rámutatott, hogy a minőség kérdése új dimenzióba került a bolognai folyamat során. Egyszerre minden nemzetközi kontextusba került, alapkövetelménnyé vált a kooperáció és az összehasonlíthatóság, egyben erősödött a verseny. Döntő kérdés lett, hogy kölcsönösen bízunk egymás minőségbiztosításában. A hallgatókért folyó – most már nemzetközi – verseny a korábbinál nagyobb hangsúlyt adott az oktatás és a hallgatói szolgáltatások minőségének. A folyamat ugyanakkor leírható a belső és a külső minőségbiztosítás viszonyának változásával. Amikor még csak kiépülőben van a belső minőségbiztosítás, nagyobb szerepe van a külsőnek. Később az intézmények úgy érzik, hogy a belső minőségi folyamatok jobban illeszthetők az intézményi célokhoz és inkább fejlesztés orientáltak, ezért kifejlett belső minőségkultúra esetén „lágyabb” külső minőségellenőrzésre van szükség. Ilyenkor a túl beavatkozó, túl bürokratikus ellenőrzési rendszer hátráltatja az intézményt missziója teljesítésében. A tendencia az, hogy az érett minőségügyi rendszerek elmozdulnak a program akkreditációtól (értékeléstől) a finomabb intézményértékelés (audit) irányába. Amennyiben a

felsőoktatási intézmények be tudják mutatni, hogy saját hatékony belső rendszerük van, amely garantálja a minőséget és a sz Tendereket, akkor a külső értékelés lehet kevésbé intenzív. Az előadó ajánlásokat is megfogalmazott arra vonatkozóan, hogy a minőségbiztosítás egyes színterein mire érdemes kiemelten figyelni. A belső minőségbiztosításnál gondolni kell arra, hogy éppen a minőségbiztosítási rendszer működése képes összekötni intézményi szinten az oktatási, kutatási és szolgáltatási tevékenységet, amelyet a legtöbb helyen külön-külön menedzselnek, és csak tanzéki vagy individuális szinten lehet őket együttesen értékelni. A minőségbiztosító szervezeteknek azt javasolja, hogy ne akarják túlteljesíteni a feladatukat, ne adjanak túlzottan sok munkát az érintett tanároknak, alkalmazottaknak, hagyni kell őket, hogy elsősorban alapfeladatukat lássák el. Növelni kell az intézményi autonómiát minden tekintetben, kivéve a fejlesztéshez szükséges eszközökkel való ellátásukat, mert különben a minőségbiztosításnak alig van értelme. Teret kell hagyni az új, nem várt dolgoknak is a finanszírozásban és a minőségbiztosításban.

Az egyes országok minőségbiztosítási rendszereit bemutató előadások között különösen tanulságos az, amely a jelenleg Németországban lejátszódó átalakításról, az azt övező vitákról szól (és egyben jó illusztrációként szolgált a nyitó előadáson elhangzottakhoz és az első Fórum elméleti fejtegetéseihez). A szóban forgó, valóban jelentős változás lényege, hogy a képzési programok akkreditálását felváltják az intézményi minőségbiztosítási rendszerek akkreditálásával (röviden fogalmazva program akkreditáció helyett rendszer akkreditáció lesz). A történetek érdekessége, hogy a képzési programok akkreditálását nem is régen, csak 1998-ban vezették be Németországban. Mivel a felsőoktatás irányítása (ezen belül a minőségbiztosítás) a tartományok hatáskörébe tartozik (a tartományi oktatási miniszterek csak egyeztetnek a fő kérdésekben), 1998 előtt a képzési programok indítását a tartományi minisztérium engedélyezte, a szövetségi szinten megfogalmazott kerettantervek figyelembe vételével. A felsőoktatási intézményekben eseti ellenőrzéseket tartottak, nem volt rendszerszerű minőségbiztosítás. 1998-ban megszüntették a régi, szövetségi szintű kerettanterveket, és az új, bolognai típusú BA/MA programokat már új módon kezdték el bevezetni. Az európai felsőoktatási reform jó üryget szolgáltatott a már egyébként is esedékes átalakításra, a felsőoktatási intézmények autonómiájának növelésére a képzési programok indítása tekintetében. Ekkor vezették be az állami (hatósági típusú) engedélyeztetés helyett az akkreditációt, ami természetes megoldásnak látszott mind az állam, mind a Rektori Konferencia számára a minőségbiztosítás megoldására. Létrehoztak egy nemzeti akkreditációs bizottságot a folyamat ellenőrzésére, és hat (magán, non-profit) akkreditációs ügynökséget. Ezek közül három szakspecifikus, három pedig általános tartalmú, de regionális hatáskörű tevékenységet folytat. A nemzeti akkreditációs bizottság a felsőoktatás különböző aktorainak képviselőiből, továbbá külföldi szakértőkből áll (hasonlóan épülnek fel az ügynökségek is). A gyakorlatban ez nem a tartományi kormányzat visszavonulását hozta, hanem egy új munkamegosztást: a tartományi kormányzat kontrollálja az intézmények pénzügyeit és tervezési tevékenységét, az



akkreditációs ügynökségek pedig a képzési programokat. Ez a rendszer nyolc évig működött, végigvitte a bolognai típusú programok tömeges akkreditálását (összesen több mint 2500 programét), közben lassúsága és költségessége miatt sok elégedetlenséget váltott ki.

2007. június 1-jétől vezették be az új rendszert, amelyben nem a képzési programokat, hanem az intézmények minőségirányítási rendszerét kell akkreditálni, azzal, hogy a két rendszer még 8 évig párhuzamosan működik. Szakértők szerint várhatóan valóban sokáig fog együtt élni a két rendszer, mert a felsőoktatási intézmények jó része még nincs felkészülve a megmérettetésre. A nemzeti akkreditációs bizottság kapta a feladatot, hogy dolgozza ki az ügynökségek számára a rendszerakkreditáció kritériumait, amelynek elfogadása után 2008-tól elindulhat a gyakorlati megvalósítás. Többen vitatják, hogy vajon az új rendszer valóban olcsóbb és kevésbé időrabló lesz-e. Félő, hogy inkább csak az történik, hogy a munka javát az intézményekre hárítják át. De lesz-e ehhez kellő ösztönzés? Kétséges az átmeneti időszak sorsa. Ha azonnal el akarják kezdeni az átállást, akkor fennáll a veszélye, hogy a státus quo-t fogják akkreditálni, vagy pedig az intézményi minőségirányítási rendszerek túlzottan az ügynökségek által megfogalmazott modellt fogják követni. Esetleg – paradox módon – a rendszerakkreditáció még inkább az intézmények életébe való beavatkozást fogja jelenteni, hiszen most már nem egy-egy képzési program, hanem a teljes rendszer kontrolljáról van szó. Az előadó szerint a kudarcok elkerülése érdekében be kell látni, hogy a minőségbiztosítás drága mulatság, és ha az intézményekhez kerül a fő felelősség, akkor a megfelelő pénzügyi támogatást is át kell csoportosítani hozzájuk. Egyértelművé kell tenni a feladat- és felelősség megosztást a tartományi kormányzat, a nemzeti akkreditációs bizottság és az intézmények között. Ellentmondás van az egymással versengő akkreditációs ügynökségek és a közös szttenderdek alkalmazása között. Nehéz megtartani a kényes egyensúlyt a tantervi diverzitás és az összehasonlíthatóság követelménye esetében. Korábban ezt a nemzeti kerettantervek biztosították. Helyettük most új, rugalmasabb kerettanterveket kellene kidolgozni, amely munkában szerepet kaphatnak a szakmai szervezetek. De a viták fundamentális kérdéseket is felvetnek. Vajon nem a Nagy-Britanniában ismert audit (átvilágító, értékelő) rendszer lenne hatékonyabb megoldás, amely egyértelműbben fejezi ki az intézmények felelősségét, mint a csak a leegyszerűsített igen/nem dichotómiát ismerő rendszerakkreditáció (különösen akkor, ha az intézmények még csak most kezdik kiépíteni minőségbiztosítási rendszereiket)? Ha a valóságban eddig is nehéz volt elutasítani egy akkreditálásra benyújtott képzési programot (inkább kitértek az egyértelmű döntés elől, azzal, hogy pl. elhalasztották azt), alig képzelhető el, hogy be lehet bizonyítani egy nagy tradícióval rendelkező egyetemről, hogy belső rendszerével nem képes biztosítani képzési programjai minőségét. A kétségek ellenére a német felsőoktatás mégis a – hatósági megoldáshoz közelebb álló – rendszerakkreditációt választotta, mivel ez jogilag és kulturálisan jobban illeszkedik a társadalom szövetébe. Tulajdonképpen még ma is az állam vállal felelősséget az egyetemek által kiadott

fokozatokért, szemben a Nagy-Britanniában érvényes renddel, ahol ez a jog és felelősség az egyetemeké. A német példa tanulságos a Kontinentális Európa más országai számára is, mivel az itt felmerült problémákkal úgyszólván mindenütt lehet találkozni (Witte 2008).

## Az Európai Minőségbiztosítási Regiszter

2008. május 4-e jelentős dátumként fog bevonulni az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának történetébe. Ekkor kezdte meg hivatalos működését az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszter.<sup>2</sup> Az alakuló ülésre Brüsszelben került sor, az ünnepélyes aktuson az Európai Bizottság magas szinten képviseltette magát, beszédet mondott Jan Fiegel, a témában illetékes Biztos. Az új intézmény deklarált céljai a következők. Támogatni kívánja a hallgatói mobilitást azzal, hogy alapot terem a felsőoktatási intézmények közötti bizalom erősítésére, működésével enyhíteni fogja az akkreditáció „kálváriáját”. A kormányzatoknak alapot ad arra, hogy engedélyezzék felsőoktatási intézményeiknek a választást a különböző akkreditációs ügynökségek között, egyben eszközt szolgáltat a felsőoktatási intézményeknek, hogy válasszanak (amennyiben azok kompatibilisek a nemzeti szabályozással). A Regiszter a minőségbiztosítási ügynökségek minőségének emelésére ösztönöz, egyben segíti a kölcsönös bizalom megteremtését azzal, hogy transzparens információkat ad a megbízható minőségbiztosítási ügynökségekről. Előmozdítja a minőségbiztosítási ügynökségek elszámoltathatóságát (különös tekintettel a nem európai ügynökségekre). Tevékenységében az ESG-ben megfogalmazott alapelveket követi, az összehasonlítható sztenderdeket biztosítja, de segíti megőrizni a nemzeti és az intézményi sokféleséget.

A nemzetközi non-profit szervezet tagjai három kategóriába tartoznak. Alapító tagok az E4-ek, ún. kormányzati tagok a bolognai folyamatban résztvevő államok, valamint az UNESCO–CEPES és az Európa Tanács. (A megalakuláskor 19 ország lépett be a szervezetbe, de a csatlakozásra később is van lehetőség.)<sup>3</sup> Végül vannak ún. szociális partner tagok (Business Europe, Education International). Az érdemi munkát a Regisztrációs Bizottság végzi, amennyiben dönt a regiszterbe való felvételről. A 11 tagú testület független szakértőkből áll, tagjai közül nyolc személyt az E4-ek jelöltek, kettőt a Szociális Partnerek, további tag az elnök, akit a Regisztrációs Bizottság jelölt. A stratégiai döntéseket (költségvetés, vezető testületek tagjainak megválasztása) a Közgyűlés hozza, amelyen a tagok és a meghívott megfigyelők vesznek részt. Az adminisztratív irányítás az Ügyvezető Testület feladata (négy tagját az E4-ek jelölték).<sup>4</sup>

Itt van tehát az a szervezet, amelynek létrejöttét sokan várták (hiszen nélküle nem lehet egyértelműen megoldani pl. a közös fokozatot adó programok akkre-

2 European Quality Assurance Register in Higher Education (EQAR).

3 Magyarország nincs az alapításkor csatlakozók között.

4 <http://www.eqar.eu/index.html>





dítálását), és talán még többen tartottak tőle. Az aggodalmaskodók szerint most megszületett az a nemzetek feletti hatóság, amely potenciálisan kontrollálni tudja az Európai Felsőoktatási Térségben történeteket, legalább is annak tényleges nemzetközi vonatkozásaiban. Várhatóan ez a szervezet fogja „szentesíteni” az elit intézmények körét, amely döntésnek messzire vezető következményei lehetnek. A nagy kérdés, milyen kritériumok alapján, hogyan fogják meghozni a döntéseket a regiszterbe való felvételtől. Elvileg minden olyan ügynökség, amely tartalmilag eleget tesz az ESG követelményeinek, felvételt nyerhet (az ENQA tagság alapesetben automatikusan igazolja ezt). Az EQAR maga nem szervez értékelést az ügynökségekről. Az egyik lehetőség a nemzeti szinten szervezett értékelés, beleértve azt az értékelést, amelyet az ENQA tagság elnyerése céljából készítenek. A másik pedig egy nemzeti ügynökség által koordinált értékelés, amelyet az ENQA vagy más, az EQAR által elismert ügynökség végez (ez akkor fordul elő, ha a nemzeti értékelés lehetetlen vagy nem megfelelő). További kérdés, hogy mely államok fogják elfogadni a regiszterben szereplő ügynökségek értékelését, döntését a saját hatáskörükbe tartozó felsőoktatási intézményekre vonatkozóan (lehet, hogy a gyakorlatban ezek nem mindig lesznek zökkenőmentes eljárások). Az első 19 aláíró ország ezzel a gesztusával lényegében vállalta az elfogadást. Vajon mi történik az Európai Felsőoktatási Térség további 27 országában?

### „Bon courage”

Az európai felsőoktatási reform a képzési rendszerek összehangolásával, a nemzetközi mobilitás megkönnyítésének szándékával kezdődött, majd a tíz éves program végére eljutott a minőségügyig, ami a folyamat minden lényeges kérdését kifejezi, és a felmerült elvi és gyakorlati problémák többségére megoldást kínál. Jelképesnek tekinthető, hogy a reform állásáról beszámoló utolsó, 2009-es miniszteri konferencia előtt, mintegy a folyamat csúcspontjaként, megszületett az Európai Minőségbiztosítási Regiszter. Mire számíthatunk az új szakaszban, mi fog történni 2010 után? A minőség középpontba állítása nemcsak Bologna kontextusában tekinthető sorsdöntő lépésnek. Az egyetemek, az akadémiai világ megrendült presztízsének, integritásának helyreállítása, megerősítése múlik ezen. Azok az intézmények, intézmények csoportjai remélhetik, hogy erőfeszítéseiket siker kíséri, amelyek nemcsak minőségbiztosításban gondolkodnak, hanem a minőségkultúrát honosítják meg. A vállalkozás nem veszélytelen. Rossz esetben rendkívül drága, időrabló, technokrata-bürokratikus eljárásokat vezetnek be, ami inkább ellenszenvet és ellenállást vált ki a munkatársak, főleg az akadémiai stáb tagjai körében. A minőségirányítási rendszerek akkreditálása akár az intézményi autonómia csorbításához is vezethet, hiszen a korábbinál is erősebb külső kontrollá válhat. A nemzetek feletti minőségbiztosítás paradox hatása lehet, hogy kiválasztódik az intézmények egy zárt, elit köre, amelynek pozíciói hosszabb időre bebetonozódnak, mintegy kettősztva a különben az átjárhatóság előmozdítására létrehozott Európai Felsőoktatási Térséget, ezzel csökkentve az egészséges verseny esélyét. A minőségügyet érintő



döntésekhez, a 2010 utáni szakasz terveinek megfogalmazásához tehát nemcsak szakértelem és fantázia, de meglehetősen bátorság is kell. Jól jöhet tehát a címben olvasható biztatás. Sybille Reichert ezzel fejezte be római előadását 2007-ben. Ma valószínűleg ő tud legtöbbet a bolognai folyamatról...

HRUBOS ILDIKÓ

## IRODALOM

- BOURDIEU, P. (1988) *Homo Academicus*. Poloty Press, Cambridge, Oxford.
- Creativity in Higher Education (2007) *Report on the EUA Creativity Project 2006–2007*. EUA Publications.
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities (2005) *Report on the Quality Culture Project 2002–2003*. EUA Publications.
- Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.
- Guidelines for the Institutional Evaluation Programme. European University Association, 2007.
- HARVEY, L. (2007) Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions. Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. EUA Case Studies pp. 81–84.
- HRUBOS, I. (2005) A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, No. 2.
- HRUBOS, I. (2006) A 21. század egyeteme. *Educatio*, No. 4.
- HRUBOS, I. (2007) Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio*, No. 4.
- LANARÉS, J. (2008) Developing a Quality Culture. Bologna Handbook. RAABE Nachschlagen – Finden. March.
- London Communiqué. Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007.
- MAASSEN P.A.M & VUGH, F.A. (1996) *Inside Academia*. New challenges for the academic profession. De Tijdstroom, Utrecht.
- Magna Charta Universitatum 1988. Bologna. Bononia University Press.
- Quality Culture in European Universities: a Bottom-Up Approach (2006) *Report on the Three Rounds of the Quality Culture project 2002–2006*. EUA Publications.
- Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.
- REICHERT, S. (2008) Looking back – looking forward: Quality Assurance and the Bologna Process. In: *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. A selection of papers from the 2nd European Quality Forum. EUA case studies pp. 5–10.
- Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of education. Convened in Bologna on the 19th June 1999.
- VUKASOVITS, M. (2007) The integrity of higher education – from essence to management. Paper presented at the conference of the Magna Charta Observatory, Bologna, 20–21. September.
- WITTE, J. (2007) The changing political framework of quality assurance in German higher education: National debate in European context. In: *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. A selection of papers from the 2nd European Quality Forum. EUA case studies pp. 48–52.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998).

## FELSŐOKTATÁSI AKKREDITÁCIÓ MAGYARORSZÁGON – TEGNAP, MA, HOLNAP

**A**KORSZERŰ FELSOROKTATÁSI AKKREDITÁCIÓ Magyarországon immár több mint másfél évtizedes múltra tekint vissza. A jelen írás rövid összefoglaló áttekintést kíván adni ennek történetéről, jelen helyzetéről, s a lehetséges jövőbeli működéséről, a legutóbbi nemzetközi fejleményekre is tekintettel.

### A magyarországi felsőoktatási akkreditáció néhány történeti vonatkozása

Magyarországon az 1990-es évek elején merült fel az az igény, hogy az egyetemi diplomát követő tudományos fokozat megszerzése is a felsőoktatás kereteiben történjék, az egyetemek visszakapják az 1949-ben elvett tudományos fokozat odaítélési jogukat. Ezt a lépést a magyar felsőoktatás európai harmonizációjának szándéka is indokolta. Az európai egyetemek szövetsége (akkori nevén CRE, ma *European University Association*, EUA) pl. csak olyan felsőoktatási intézményeket fogadott tagjai sorába (azaz ismert el egyetemként), melyek doktori képzést is folytatnak, s doktori fokozat odaítélésére jogosultak. A Magyarországon akkoriban meglévő „kisdoktori” (tudományos) fokozatot sokan nem tekintették igazán ekvivalensnek a nyugat-európai egyetemek által adományozott PhD fokozattal. Ezt a jogot 1993-ban az első magyar felsőoktatási törvény visszaadta. Ezt követően az MTA-hoz kapcsolódó, a *Tudományos Minősítő Bizottság* szervezésében megszerezhető kandidátusi fokozatot az 1994-es akadémiai törvény megszüntette, továbbá a „... *tudomány doktora*” fokozat helyett a „*A Magyar Tudományos Akadémia doktora*” címet vezette be.

Mindennek eredményeként az egyetemek lehetőséget kaptak arra, hogy szándékaik szerinti doktori programokat létesítsenek, doktori képzéseket indítsanak. A szándékok megalapozottságának és a mögöttük lévő személyi és tárgyi feltételek megfelelőségének vizsgálatára pedig egy szakértői testület létrehozásáról rendelkezett az 1993. évi felsőoktatási törvény. Ezzel lényegében egy közös autonóm szervezetbe delegálta az egyetemek doktori képzési és fokozatszerzési jogának megítélését. E szervezet létrehozása szinkronban volt néhány más európai ország intézkedéseivel: a felsőoktatás minőségének vizsgálatára sorra alakultak független külső értékelési (illetve akkreditációs) szervezetek. A minőség kérdése a felsőoktatásban is előtérbe került.

A fenti feladatra való előkészületi lépések sorában 1992 novemberében alakult meg az *Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottság* (IOAB). Az IOAB kialakította a tervezett doktori programok elbírálásának eljárásrendjét, a véleményezés szervezeti és adminisztratív kereteit, s kiírta a doktori programok létesítésére vonatkozó pályázatot. A beérkezett pályázatok alapján a megfelelőnek értékelt doktori programokat először ideiglenes jelleggel, majd 1994-ben az Ftv. alapján – immár (a nem „Ideiglenes”) OAB-ként – véglegesen akkreditálta.<sup>1</sup>

Az 1993-ban elfogadott, szeptember 1-jétől hatályos *Felsőoktatási törvény* nemcsak a doktori programok vizsgálatát jelölte meg az OAB feladataként, hanem rendelkezett az intézményi akkreditáció rendszerének bevezetéséről (8 éves ciklusban), s az OAB-ot általában a „*felsőoktatásban a képzés, a tudományos tevékenység színvonalának folyamatos ellenőrzésére és a minősítés elvégzésére*” hozta létre (1993. évi LXXX. tv. (80.§ (1) bek.). Az OAB feladatait a törvény az alábbiak szerint részletezte:

81. § (1) Az Országos Akkreditációs Bizottság állást foglal arról, hogy az egyetem melyik tudományterületen, mely tudományágban folytathat doktori képzést, ítéltet oda doktori (PhD) fokozatot.

(2) Az Országos Akkreditációs Bizottság a művelődési és közoktatási miniszter, a Tanács vagy felsőoktatási intézmény felkérésére véleményt nyilvánít

- a) egyetem, főiskola létesítéséről, illetőleg elismeréséről;
- b) szak létesítéséről, indításáról, illetőleg megszüntetéséről;
- c) a képesítési követelményekről;
- d) az egyetem doktori, illetőleg habilitációs szabályzatáról.

(3) Az Országos Akkreditációs Bizottság rendszeresen, legalább nyolcévenként, vagy a felsőoktatási intézmények, illetve a művelődési és közoktatási miniszter felkérésére soron kívül értékeli az egyes felsőoktatási intézményekben a képzés és a tudományos tevékenység színvonalát. Ha az Országos Akkreditációs Bizottság azt állapítja meg, hogy a képzés színvonala miatt a felsőoktatási intézmény nem éri el a képzési célt, javaslatot tesz

a) a záróvizsgáztatási és az oklevélkiadási jog gyakorlásának meghatározott időre szóló felfüggesztésére;

b) a felsőoktatási intézmény megszüntetésére, vagy az állami elismerés visszavonására;

c) a képzés színvonalát biztosító más intézkedésekre.

(4) Az Országos Akkreditációs Bizottság az (1) bekezdésben meghatározott döntését nyilvánosságra hozza; a (2)–(3) bekezdés szerinti véleményét, javaslatait nyilvánosságra hozhatja. Az érintett intézmény joga, hogy álláspontját a Bizottság döntésével, véleményével, javaslataival egyidejűleg hozza nyilvánosságra.

(5) Az Országos Akkreditációs Bizottság ügyintézésének feladatait titkárság látja el.

<sup>1</sup> Az akkreditációs rendszer kialakításának és az IOAB megalakulásának motiváló tényezőiről írásának bevezetőjében bővebben tájékoztat Róna-Tas András (2003) A magyar doktori iskolák helyzete és jövője. *Magyar Tudomány*, No. 10., 1298–1307. o.



A törvény alapján 1994-től kezdett el működni a felsőoktatási intézmények és kutatóintézetek által delegált tagokból álló *Országos Akkreditációs Bizottság*.

Hatáskörét tekintve az (I)OAB (1996 szeptembertől *Magyar Akkreditációs Bizottság*, MAB; 2006. márciustól *Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság*, a MAB rövidítést megtartva) a legtöbb esetben *szakértői véleményt* alkotott és alkot, a döntés a felsőoktatási intézmény szenátusa, illetve az oktatási és kulturális miniszter joga. *Döntési jogköre* – egy sajátos jogtechnikai megoldással: „a miniszter a MAB szakértői véleményéhez kötve van” – csak az intézményekben folyó doktori képzésekre terjedt (és terjed) ki. A MAB 2001-es Stratégiai terve emellett rögzítette még az addig is gyakorolt *javaslattevő és tanácsadói* funkciókat is. A MAB nem hatóság, tehát – a doktori képzés említett sajátos esetétől eltekintve – nem ad ki engedélyeket és nem zár be nem megfelelően működő szakokat, intézményeket.

Az első felsőoktatási törvény az évek során azután többször is módosult, sőt, 2006. március 1-től, mint ismeretes, új Ftv. van hatályban, s e módosulások során az OAB, illetve a MAB feladatai is változtak – többnyire bővültek, pl. az intézményi éves minőségügyi jelentések vizsgálatával (1996–2005), majd 2001-től az egyetemi és főiskolai tanári pályázatok értékelésével.<sup>2</sup> Nem változtak azonban bizonyos alapelvek, melyeket az (I)OAB–MAB (a továbbiakban az egyszerűség kedvéért mindig röviden csak MAB-ként említjük) kezdettől fogva magáénak vallott. Az *akkreditáció* legfontosabb általános alapelveit a MAB az 1999-ben, angol nyelven készült önértékelésében a következők szerint foglalta össze:

PA1 It has to be examined whether or not the requirements of the HEA are fulfilled.

PA2 It has to be determined whether or not a certain level of quality is met (a yes/no, or “threshold type” accreditation).

PA3 The body performing the accreditation must be independent.

PA4 Accreditation must be conducted professionally and objectively.

PA5 The process of accreditation must be ascertainable, accountable, and its principles must be public.

PA6 The processes and standards must be in accordance with international practice.<sup>3</sup>

Az egyes konkrét értékelések alapelveit pedig így sorolta fel:

PE1 Quality can be assessed on the basis of the evaluation of the degree programs.

PE2 Evaluation by the HAC must be based on the self-evaluation of the HEI.

PE3 Evaluation must be “built up” that is, the evaluation of an institution must be based on the evaluation of its faculties, while the evaluation of the faculties must be based on the evaluation of their degree programs respectively.

<sup>2</sup> 2005-től a főiskolai tanári pályázatokat már nem kell a MAB-nak véleményeznie.

<sup>3</sup> *The External Evaluation of the Hungarian Accreditation Committee* (ed) T.R. Szanto, Budapest, Hungarian Accreditation Committee, 2000. 12.p.

PE4 Evaluation must be uniform in the sense that the same basic principles and standards must be applied for each HEI and each degree program. There is, however, ample space for local differences.

PE5 Evaluation must be impartial and unbiased.<sup>4</sup>

Ezek az alapelvek mindmáig érvényesek, egyedül PE3 módosult 2007-ben, az intézmény- és program-akkreditációs tevékenység szétválasztása miatt. (Erre a későbbiekben még visszatérünk.)

A MAB által eddig végzett munka mennyisége és sokoldalúsága európai összehasonlításban egyértelműen átlag feletti. E villanóképszerű rövid áttekintésben is kiemelhetők a következő tevékenységek:

– A *doktori* programok fent már említett értékelése, majd a doktori képzés rendszerének 2000-es megújítása (a doktori iskolák akkreditációja), átfogó értékelés a doktori képzés magyarországi helyzetéről,<sup>5</sup> s 2007–2008-ban a doktori iskolák törvényességi megfeleléségének vizsgálata.

– Az *intézményi akkreditáció* első körének teljesítése (2002-re a MAB 89 felsőoktatási intézményt, 68 kart, mintegy 1700 működő szakot vizsgált és értékelt), s a második vizsgálati kör 2004/05-ös elindítása.

– A képzési programok átfogó *tudományági értékelési* rendszerének bevezetése (2003/04-ben a történelem és pszichológia, majd 2004/05-ben az orvos-, fogorvos-, gyógyszerész-, valamint jogi képzések, 2007/08-ban a művészeti képzések párhuzamos vizsgálata). Ezekhez kapcsolódóan a MAB *Kiválósági hely* címre szóló pályázatokat írt ki, s egyes karoknak, képzéseknek, doktori iskoláknak három vagy öt évre oda is ítélte ezt a címet. E párhuzamos programértékelések rendszerbe állításával 2007-től elvált egymástól a működő intézmények és programok addig egy eljárásban végzett intézmény- és program-akkreditációja.

– *Szaklétesítési* (képesítési követelmények, majd 2004-től képzési és kimeneti követelmények) valamint intézményi *szakindítási* javaslatok szakértői véleményezése. E korábban sem jelentéktelen feladat 2004/05-től kezdődően, a Bologna-rendszer bevezetése, azaz minden új alap- és mesterszak létesítésének értékelése, óriási munkaterhelést jelentett, s jelent mindmáig a MAB számára.

– *Egyetemi* és (2001–2005 között) *főiskolai* tanári pályázatok véleményezése.

A MAB működéséről, tevékenységéről részletesebben honlapunkon ([www.mab.hu](http://www.mab.hu)) és kiadványainkban nyújtunk tájékoztatást. Főbb *kiadványaink* a következők:

– *Akkreditáció Magyarországon* (könyvsorozat, a MAB évkönyvei, a MAB tagjait bemutató kiadványok),

– *Akkreditációs Értesítő* (a MAB határozatait, beszámolókat, tájékoztatásokat tartalmazó rendszeres kiadvány, általában 3 szám/év),

---

<sup>4</sup> Uo. 22. o.

<sup>5</sup> Róna-Tas András (2003) *A magyar doktori iskolák helyzete és jövője*. Budapest, Magyar Akkreditációs Bizottság. 64. o.



- *Jelentések a magyar felsőoktatás minőségéről* (a párhuzamos akkreditációs vizsgálatok eredményeit közreadó könyvsorozat),
- *Tanulmányok*, további eseti kiadványok.

## A jelenlegi feladatok

A felsőoktatási minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok három főszereplője az Oktatási és Kulturális Minisztérium, a felsőoktatási intézmények és a MAB. A köztük lévő feladatmegosztást az alábbiakban foglaljuk össze. (A MAB-ról bővebben szólunk.)

### *Oktatási és Kulturális Minisztérium*

Az OKM szerepe a magyar felsőoktatási akkreditációban több tekintetben meghatározó:

- a) A miniszter meghatározza az *ágazati minőségpolitika* elveit (Ftv.103.§ (1) d)
- b) Az OKM feladata a felsőoktatási minőségbiztosítás *jogi szabályozásának* előkészítése, részben létrehozása, továbbá a rendszer jogszabályoknak megfelelő működésének biztosítása. (A miniszter a MAB működése felett törvényességi ellenőrzést gyakorol. Ftv. 111.§ (8).)
- c) Ha egy felsőoktatási intézmény nem ért egyet a MAB szakértői véleményével, akkor az Ftv. által meghatározott módon (106.§) a miniszter (illetve az *Oktatási Hivatal*) is *bekapcsolódik az adott konkrét ügy vizsgálatába*, a szintén az Ftv-ben rögzített eljárási és döntési szabályok szerint.
- d) S végül de nem utolsósorban az OKM meghatározó hatást tud gyakorolni a felsőoktatási intézmények, valamint a MAB működésére, s ezáltal a felsőoktatási minőségbiztosítási-akkreditációs rendszer működésére, az intézmények illetve a MAB mindenkori éves finanszírozásának egy kézben tartásával.

### *Felsőoktatási intézmények*

Nemzetközileg széles körben elfogadott alapelv, és ezt a MAB is vallja, hogy a felsőoktatási képzések megfelelő minőségének biztosítása elsősorban a felsőoktatási intézmények feladata. Ezzel együtt a külső minőségértékelés az európai országokban (talán két kivétellel) jelen van, általában nemzeti szintű koordinációval (ügynökséggel). (Nálunk ezt a feladatot és funkciót a MAB tölti be.) A magyar felsőoktatási intézmények minőségbiztosítással kapcsolatos, törvényben rögzített feladatai és lehetőségei a következők.

- a) *Minőségfejlesztési program* készítése.  
„A felsőoktatási intézmény minőségfejlesztési programot készít. Az intézményi minőségfejlesztési programban kell meghatározni a felsőoktatási intézmény működésének folyamatát, ennek keretei között a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési, fogyasztóvédelmi feladatok végrehajtását. Az intézményi minőségfejlesztési programban kell szabályozni az oktatói munka hallgatói véleményezésének



rendjét. A felsőoktatási intézmény évente áttekinti az intézményi minőségfejlesztési program végrehajtását, és megállapításait az intézmény honlapján, továbbá a helyben szokásos módon nyilvánosságra hozza.” Ftv. 21.§ (6)

b) Részvétel a MAB által végzett *intézményi és a programszintű külső minőségértékelési tevékenységekben*: szaklétesítési és szakindítási, valamint doktori iskola létesítési tervezetek véleményeztetése, egyetemi tanári pályázatok véleményeztetése, részvétel az intézményi- és a párhuzamos tudományági szak-akkreditációs eljárásokban (önértékelések készítése, szakértői látogatások fogadása, az értékeléseket követő intézkedések). (106. §, 109–110. §)

c) Nem szerepel a hatályos felsőoktatási törvényben, szerepelt azonban a korábbiakban, hogy a felsőoktatási intézményeknek *belső minőségbiztosítási rendszert* kell létrehozniuk és működtetniük.<sup>6</sup> Ennek meglétét, működését a MAB az intézményakkreditáció során vizsgálja, az utóbbi időben már összhangban a felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjeivel és irányelveivel. (ESG)<sup>7</sup> Az intézmények, vagy akár karok, vagy még kisebb egységek is, bevezethetnek olyan minőségbiztosítási rendszert is, (pl. ISO), mely erre feljogosított (a *Nemzeti Akkreditációs Testület* által akkreditált) tanúsító szervezetek által tanúsítható. E tanúsítás nem függ közvetlenül össze a MAB által végzett felsőoktatási akkreditációval (a MAB nem ISO tanúsító szervezet), de a MAB szakértői természetesen figyelembe veszik egy-egy ilyen rendszer meglétét a MAB akkreditációs eljárások során. (Az ISO szabvány a „minőségirányítás”, „minőségirányítási rendszer” fogalmakat használja, míg a felsőoktatásban nemzetközileg is általában a „minőségbiztosítás” (*quality assurance*) terjedt el, s van mindmáig széleskörű használatban.)

d) A felsőoktatási törvény nem írja feladatként elő, hanem lehetőségként biztosítja a felsőoktatási intézmények számára a *felsőoktatási minőségi díjra* való pályázást. Az Ftv. csak annyit mond, hogy: „A Kormány a felsőoktatási intézmények tevékenységének elismerése céljából felsőoktatási minőségi díjat alapít”. (108.§ (4)) A részletes szabályozást egy e tárgyra vonatkozó külön kormányrendelet tartalmazza. (221/2006. (XI. 15.) Korm. rendelet)

e) Ugyancsak nyitva álló lehetőség a magyar felsőoktatási intézmények előtt *külföldi minőségvizsgáló szervezetek meghívása*, egy-egy ilyen szervezet által végzendő minőségértékelés, akkreditáció, vagy akár csak konzultációs tevékenység megrendelése. Jó példa erre az EUA (*European University Association*) által működtetett intézményértékelési program (IEP), melynek során az adott intézményt egy nemzetközi szakértői panel általános működési, szervezeti-vezetési, és minőségbiztosítási

6 A 2000 júliustól hatályos Ftv-ben ez szerepelt fogalom-magyarazatként: 124.§ E. p) *minőségbiztosítási rendszer*: az egész intézményre kiterjedő, tudatos és szervezett tevékenységek rendszere, amely a felsőoktatási intézmény szakmai céljainak és tényleges működésének állandó közelítését szolgálja, és amelynek középpontjában a közvetlen és közvetett partnerek igényeinek kielégítése áll, különös tekintettel a hallgatókra (beleértve a továbbtanuló felnőtteket), a munkaadókra, a kutatások megrendelőire, és a nemzetközi és hazai tudományos közösségre.

7 *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: 2007, ENQA. 38.p. [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_v03.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf)



szempontból értékeli.<sup>8</sup> Hasonlóképpen, egy-egy program (szak) is értékelhető illetve akkreditálható külföldi vagy nemzetközi szervezetek által.<sup>9</sup>

## MAB

A MAB feladatait és hatáskörét a *felsőoktatási törvény*, a MAB-ról szóló *kormányrendelet* és az oktatási és kulturális miniszter által kiadott *Alapító okirat*, valamint a miniszter által jóváhagyott *Szervezeti és Működési Szabályzat* rögzítik. A MAB jelenlegi feladatait a hatályos felsőoktatási törvény az alábbiak szerint sorolja fel:

109. § (1) 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. A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság:

a) közreműködik az ágazati minőségpolitika elveinek elkészítésében és megvalósulásának figyelemmel kísérésében,

b)<sup>10</sup>

c) ellátja az intézménylétesítéssel és -működéssel kapcsolatos minőségitelesítési feladatait,

d) javaslatot tesz az egyetemi tanári követelményrendszerre,

e) figyelemmel kíséri az ágazati minőségfejlesztési rendszer harmonizációját az Európai Felsőoktatási Térség felsőoktatási rendszereivel,

f) a felsőoktatási intézmény megkeresésére véleményt nyilvánít képzési, tudományos kutatási és művészeti alkotótevékenységről,

g) szakértői véleményt ad az alap- és mesterképzés indításáról, a doktori iskola létesítéséről, doktori képzés indításáról és a doktori szabályzatról,

h) a felsőoktatási intézmény kérésére véleményt nyilvánít az egyetemi tanári munkaköri cím adományozásával kapcsolatosan,

i) elkészíti és közzéteszi a felsőoktatási szakértői névjegyzéket.

(2) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság véleményezi a felsőoktatásról szóló törvény és végrehajtási rendeletei, illetve a felsőoktatást szabályozó miniszteri rendeletek tervezeteit.

(3) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság közreműködik

a) a felsőoktatásban folyó oktatási, tudományos kutatási, művészeti alkotótevékenység értékelésében,

b) a felsőoktatás fejlesztésével összefüggő tervek elkészítésében.

8 A magyar intézmények közül ilyen értékelést kért eddig a *szegei József Attila Tudományegyetem* (ma a Szegei Tudományegyetem része) és a *debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem* (ma a Debreceni Egyetem része).

9 Lásd pl. az EFMD (*European Foundation for Management Development*) EPAS programját. <http://www.efmd.org/html/home.asp>

10 Ezt a pontot az Ftv. 2007 júniusi módosítása törölte. [A szerzők]

110. § (1) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság az intézménylétesítés- és -működéssel kapcsolatos minőségitelesítés keretében

- a) az intézmény létesítésekor, továbbá
- b) az intézmény alaptevékenységének megváltoztatásakor,
- c) nyolcévenként munkaterve szerint

vizsgálja a képzés, a tudományos kutatás, a művészeti alkotótevékenység feltételeinek meglétét, azt, hogy a felsőoktatási intézmény mely képzési, illetve tudományterületen, képzési szinten rendelkezik a szükséges feltételekkel. A c) pontban meghatározott esetben vizsgálja továbbá, hogy a felsőoktatási intézményben megfelelő módon működik-e az intézményi minőségfejlesztési program, valamint végrehajtották-e a minőségfejlesztéssel kapcsolatosan kidolgozott intézkedési tervben foglaltakat.

(2) Ha a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság nemzeti vagy etnikai kisebbségi képzést érintő kérdésekben foglal állást, előtte beszerzi az érintett országos kisebbségi önkormányzat véleményét.

(3) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság a miniszter megkeresésére közreműködik a 106. §-ban szabályozott eljárásban.

(4) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság kezdeményezheti a miniszternél, hogy gyakorolja a 105. §-ban meghatározott jogkörét.

A MAB elsősorban a magyar felsőoktatás egésze minőségének, és nem az egyes intézményeknek az érdekeit képviseli.<sup>11</sup> Tagjai és szakértői sem intézményi érdekeket, hanem közös akkreditációs értékeket képviselnek. (Lásd a MAB *Etikai Kódexét!*)<sup>12</sup>

Ezek alapján tekintsük át röviden a MAB működését, annak néhány aktuális kérdésével.

1. A MAB *akkreditációs eljárást folytat és javaslatot* ad a miniszternek két formában: a nyolcévenkénti *intézmény-akkreditáció* és a *párhuzamos szak-akkreditáció* keretében. A MAB szakértői véleményében az akkreditációról – testületi döntés formájában – hoz határozatot. Az akkreditáció – ha minden feltétel és követelmény teljesül – ma (hallgatólagosan) határozatlan időre szól, de abban a tudatban, hogy a törvény szerint 8 évenként ismétlődő eljárás ezt lényegében határozott időjűvé teszi. Ha lényeges működési feltételek hiányoznak, akkor az intézmény (szak stb.) nem kap akkreditációt. Ha a feltételek és követelmények mérsékelt hiánya lehetővé teszi, akkor indokolt lehet 8 évnél rövidebb határidejű akkreditációt java-

11 Ennek következtében a MAB és egyes FOI-k érdekei alkalmasint ütköznek: a FOI, értelemszerűen, minden beadványára pozitív MAB állásfoglalást vár, míg a MAB a minőség érdekében – évtizedes gyakorlat szerint – ezt nem minden esetben teheti és nem is teszi meg. A Bologna-rendszer bevetéséhez is kötődő, gyakran az intézményi létért folyó mai küzdelemben egyre sűrűbben csak a MAB „pecsét” a fontos, a tartalmi és minőségi szempontok és érvényesítésük háttérbe szorul. Ezt a pusztán „pecsételős” szerepet a MAB nem vállalja. Tiszta, világos szereposztást és szerepvállalást, egyértelmű jogokat és köteleességeket tartunk szükségesnek.

12 <http://www.mab.hu/doc/0227kodexHat.doc>



solni, azzal, hogy ennek elteltével – egy újabb értékelés alapján – „végleges” igen vagy nem döntés születik.

2. A MAB a törvény szerint – intézményi, OKM vagy OH felkérésére, illetve saját kezdeményezésre – *szakértői véleményt* ad 12 különböző típusú eljárásban.

a) 5 esetben a szakértői vélemény *döntő következménnyel* bír. Ezek:

- intézménylétesítés,
- székhelyen kívüli képzés létesítése külföldön,
- alap-/mesterszak létesítése (képzési és kimeneti követelmények),
- doktori iskola (DI) létesítése,
- „Kiválósági hely” odaítélése.

A létesítéshez a MAB *támogató* véleménye szükséges. Ha a MAB és a MAB Felülvizsgálati Bizottsága (FvB) egyező szakvéleménye *nemleges*, akkor az *előterjesztés nem léphet hatályba*, mert az Ftv. szerint a MAB (*igen vagy nem*) szakvéleményéhez „*a miniszter kötve van*”.

b) 3 esetben a miniszter a MAB (adott esetben a FvB) szakvéleményét *felülbíráltatja*, illetve *\* mérlegelhet*. Ezek:

- alap- és mesterszakok indítása,
- karlétesítés,
- \* egyetemi tanári pályázatok.

c) 3 esetben a MAB szakértői véleményének *nincs döntő következménye*:

- doktori szabályzatok véleményezése,
- külföldi FOI hazai működésének véleményezése,
- jogszabályok véleményezése (kivéve a doktori és a kutatóegyetemi rendeleteket, ahol a MAB egyetértése szükséges).

d) 1 esetben

- javaslatot jelent hatósági eljárásra (Ftv. 105.§).

A MAB *szakértői véleménye* kialakításakor a jogszabályokban foglaltak és a MAB *követelményrendszere* alapján véleményt nyilvánít a kérelem ügyében.<sup>13</sup> A követelményrendszert a MAB a magyar felsőoktatás jobb minősége érdekében maga alakítja ki és azt honlapján *nyilvánosságra hozza*. A MAB *követelményrendszere részletesebb és szigorúbb lehet* a jogszabályokban szereplő feltételeknél, de nem lehet azokkal ellentétes.

A MAB feladatkörébe tartozó eljárásokban *Útmutatót* alakít ki és tesz közé, amelyben a beadványokhoz (kérelmekhez) formai és tartalmi ajánlásokat tesz. Ezekkel párhuzamosan megjelenti a *Bírálati szempontokat*, amelyek alapján a szakértők a beadványok értékelését, illetve a MAB testületek a szakvéleményt kialakítják.

<sup>13</sup> A saját követelményrendszer felállításának jogszerűségét a miniszter által jóváhagyott SZMSZ minden feladatkörben biztosítja. (Ilyen követelmények pl. a DI törzstagok kritériumai, a szakfelelősökre vonatkozó elvárások és mások.) A MAB követelményrendszere az alapja az értékelésnek, a hitelesítésnek, általában a minőség biztosításának. E nélkül a MAB hatásköre mindössze egy „*checklist*” ellenőrzésére redukálna. Nyilvánvaló, hogy nem ilyen formális feladat-meghatározás a törvény célja, mert nem ez a magyar felsőoktatás érdeke.

A MAB SZMSZ-e határozza meg a szakvélemény kialakításának *eljárási rendjét*. Ennek része, hogy intézményi (de nem az Oktatási Hivatal) előterjesztés esetén lehetőség van *egyeztetésre* az intézmény és a MAB illetékes bizottsága(i) között annak érdekében, hogy az így módosított előterjesztést a MAB végül támogatni tudja.

A MAB szakvéleményét indoklással ellátott *határozat* formájában adja ki. A határozat „igen” vagy „nem” (a MAB *támogatja* vagy a MAB *nem támogatja*) lehet.<sup>14</sup> Az *igen* határozat indoklása tartalmazhat olyan kiegészítő javaslatokat, amelyek a MAB ajánl, de megvalósításukat nem tekinti a támogatás feltételének. *Érdemi támogatási feltételt* az *igen* határozat nem tartalmazhat. Ha ilyen helyzet alakul ki, akkor a MAB határozata: *nem*.

A MAB *határozatait honlapján nyilvánosságra hozza*, a szakvéleményt kérőt (FOI, OKM, OH) pedig írásban értesíti. Nem jeleníti meg honlapján az *egyetemi tanári* pályázatokról kialakított véleményét, azt csak a szakértő véleményt kérőnek küldi meg.

A MAB – a törvényben meghatározott esetektől eltekintve – minőség és követelmények tekintetében nem tesz különbséget állami és nem állami intézmények között.

A MAB – törvényben biztosított függetlensége betartásával – természetesen együttműködik az Oktatási és Kulturális Minisztériummal, a felsőoktatási intézményekkel, a felsőoktatás (MRK, FTT, ODT, HÖOK) és a társadalom (MTA) intézményeivel.

## A tervezett jövő

### *A MAB stratégiai elgondolásai*

Az új MAB testület működésének első szakaszában (2007) néhány fontos elvi kérdést tisztázott – elsősorban a maga működése, de értelemszerűen a felsőoktatási intézmények tevékenysége érdekében is. Közülük a legfontosabbak a következők:

a) A magyar felsőoktatás minősége döntő mértékben az intézményekben dől el. A MAB ebben a törvényben rögzítettek szerint fontos szerepet tölt be, de sohasem cél, hanem mindig – értékelő és segítő – eszköz. Természetesen meghatározó súlya van a minőség alakulásában (is) az Országgyűlés, a kormány és a minisztérium által biztosított jogi és költségvetési feltételeknek, továbbá a társadalom sok más szereplőjének – a felvételre jelentkezőktől a Magyar Rektori Konferencián át a munkaerőpiacig.

b) A MAB minden feladatát elvi alapon történő megközelítésben, tárgyilagosan, szakszerűen és objektíven kívánja ellátni, a személyi érintettség tudatos és szervezett minimalizálásával. Mindenkor a magyar felsőoktatás minőségét tekinti értéknek, és nem az egyes intézmények vagy személyek érdekeit képviseli. Támogat

<sup>14</sup> A MAB a fenti a) és b) esetekben különösen nagy felelősséget és jogot kapott. Határozata (szakvéleménye) jelentős következményekkel jár. Képletes hasonlattal: a MAB véleménye nem szinikritika, aminek tartalmától függetlenül az előadások folytathatók. Ez legfeljebb a c) pontra jellemző. Ezért különösen fontos, hogy az a) és b) típusú határozatok pontosak és egyértelműek kell legyenek. Ez az egyértelműség a feltétele annak, hogy azok érvényesülését a MAB nyomon tudja követni.



mindent, ami ennek a minőségi értéknek megfelel, és nem támogatja a csak érdekeket megjelenítő beadványokat.

c) A minőség, az értékek megítélésében egyrészt minden közreműködőjétől a független, szakmai alapú megközelítést kívánja meg, másrészt az objektív adatok és mérhető tények mellett a szakmai meggyőződésen alapuló, a szó jó értelmében vett szubjektív szakértői véleményformálást is szükségesnek tartja. Mérünk és nem „méricskélünk”, értékelünk és nem „saccolunk”.

d) A bolognai folyamat, a fokozatosan alakuló Európai Felsőoktatási Térség keretében a minőségügy is erősödő európai dimenziókba kerül. A MAB 2001-től tagja az ENQA (*European Association of Quality Assurance in Higher Education*) mára már 22 ország felsőoktatási minőségügyét képviselő szervezetnek (2007 őszétől a MAB főtitkára az ENQA egyik elnökhelyettese). Meghatározó szerepünk volt és van a CEEN (*Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*) munkájában (a CEEN főtitkára pl. ma is a MAB titkárság egyik munkatársa) és kapcsolódunk az ECA (*European Consortium for Accreditation*) tevékenységéhez is.

e) Tartalmilag a MAB elfogadja, egyetért és alkalmazza, s így az intézményektől is elvárja a *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) felfogását és gyakorlatát. Ennek jegyében döntött még az előző Testület arról, hogy a 2000-ben eredményesen lezárult első nemzetközi értékelése után kezdeményezi a MAB második külső értékelését, mert ez egyrészt fontos útmutatást ad a testület és a titkárság munkájához, másrészt ENQA tagságunk megerősítése esetén az általunk akkreditált intézmények és programok a most alakuló feltételrendszer szerint európai elismerést (akkreditációt) nyerhetnek. A külső értékelés dokumentumait honlapunkon közzétettük. Az értékelést végző nemzetközi szakértői panel jelentése alapján az ENQA Board 2008. szeptember 4-i ülésén a MAB teljes jogú ENQA tagságát a következő, öt év múlva esedékes értékelésig megerősítette.

f) A MAB elfogadta a korábbi kedvező tapasztalatokon alapuló kezdeményezést és úgy döntött, hogy 2008-tól (de már 2007-es előkészítésben) szervezetenként külön-külön folytatja le az intézményi és a párhuzamos szak-akkreditációt. Ez nem jelentéktelen többletfeladatot (és költséget) jelent, de így jobban tudunk koncentrálni az egyre nagyobb jelentőséggel bíró intézményirányítás, szervezeti működés, minőségpolitikai gyakorlat elemzésére és értékelésére, másrészt a párhuzamos szak-akkreditációk biztonságosabb analízist, megalapozottabb összehasonlító szintézist tesznek lehetővé az egyes képzési ágakban. Ebben a rendszerben 17 intézmény és a művészeti szakok akkreditációját kezdtük el és fejezzük be 2008-ban.

g) A több ciklusú képzés hazai bevezetése korábban nem tapasztalt hatalmas feladatot jelentett és jelent a MAB számára, mind tartalmi mind szervezési és munkamennyiségi kérdésekben. Az előző testületre ebből az alapképzési szakok képzési és kimeneti követelményeinek szakértői véleményezése és a szakindítási kérelmek tömegének elbírálása jutott. A jelenlegi testületre ezek nem kis mértékű folytatása,



de ennél is nagyobb számban és döntő hányadban a mesterképzési szakok hasonló feladata hárult és hárul.

h) Már 2006-ban elkezdődött, a MAB aktív részvételével, a doktori képzésről és fokozatszerzésről szóló új kormányrendelet kidolgozása. A 2007. március 7-én megjelent rendelet több új eleme (a törzstagság bevezetése, doktori szabályzatok kötelező átdolgozása, a tudományágon belüli iskolalétesítés korlátainak feloldása) indokolta tette, hogy minden doktori iskola (értelemszerűen az egyetem) gondolja át, és részben szervezze át működését, s ezek után a MAB végezzen el egy értékelést az új jogi feltételeknek való megfelelésről. Ehhez már a MAB előző testülete előkészítette a megfelelő értékelési rendszert. A MAB jelenlegi testülete, együttműködve az Országos Doktori Tanáccsal, úgy döntött, hogy az értékelést (és az újonnan létesítendő doktori iskolák akkreditációját) egy nyilvános, teljes körű elektronikus adatbázisban végzi el. Az értékelés első szakaszát 2008 tavaszán zártuk le.

i) Döntöttünk arról, hogy a talán legkényesebb MAB feladat, az egyetemi tanári pályázatok véleményezésében pontozásos rendszert alkalmazunk. Ennek meghatározó szempontjai: oktatási, oktatásfejlesztési tevékenység; tudományos/művészeti (kutatói, alkotói, innovációs) eredményesség; kutatásszervezés; intézményi/szakmai közéleti tevékenység; szakmai elismertség; és a professzori habitus. Ezzel azt kívánjuk elérni, hogy a különböző véleményalkotási vagy döntési szintek – a szakértőtől a bizottságokon és a plénumon át a miniszterig – tárgyyszerűbb és objektívebb érvrendszer alapján erősítsék, vagy változtassák meg az előző szinten kialakult véleményt és értékítéletet, ezzel a jelenleginél harmonikusabb, egységesebb értékrend alakuljon ki az elbírálás alatt lévő és a későbbi pályázatok és a bírálók körében.

A MAB aktuális stratégiai dokumentumait honlapunkon is közzé tesszük.

### *Más fejlemények (TÁMOP)*

A magyar felsőoktatás minőségének biztosítása és értékelése szempontjából fontos mozzanat, hogy az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretében kialakított Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) egyik elemeként várhatóan mintegy 4–500 millió Ft-os forrás nyílik meg az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* (OFI), valamint a felsőoktatási intézmények számára, a felsőoktatás minőségének fejlesztésére irányulóan. Az OFI jelenleg ismert tervei szerint a TÁMOP 4.1.4 alatt indítandó FEMIP program három fő eleme a következő lenne:

- tudásbázis létrehozása,
- tanácsadási tevékenységek,
- minőségügyi intézményrendszer fejlesztése, új szervezetek létrehozása.

A program szándéka szerint szeretne rendet tenni a fogalmak értelmezésében és jó gyakorlati mintákat közvetíteni az intézmények felé. Segíteni kíván továbbá az intézményi minőségirányítási rendszerek kiépítésében, a *Minőségi Díj* és a *Kiválósági Díj* rendszereinek működtetésében. (Az Ftv-ben jelenleg csak a Felsőoktatási Minőségi Díj szerepel, „Kiválósági Díj” nem, ilyet a MAB adományoz a párhuzamos prog-



ram-akkreditációs vizsgálatok keretében.) Az OFI által ismertetett (a vonatkozó TÁMOP elem tervezetét előkészítő tisztviselők és szakértők által megfogalmazott) célok között szerepel továbbá az *Ágazati Minőségirányítási Iroda* létrehozása is. Ez az Iroda az ESG-nek megfelelő minőségbiztosítási ügynökség kíván lenni, és megfelelő törvényi felhatalmazás esetén nemzeti minőségértékelési és/vagy akkreditációs hatáskört kapva lehetséges alternatívát, választási lehetőséget kíván biztosítani a magyar felsőoktatási intézmények számára a nemzeti keretű külső értékelések elvégzésére.

Mindez jelenleg persze még körvonalazódó terv csupán, s mint azt maguk az OFI képviselői is hangsúlyozzák, számos kérdés nyitott, s vár válaszra, megoldásra. (Pl. az, hogy milyen szakértői bázist fog használni a leendő „alternatív” ügynökség, hogy valóban más, alternatív legyen. S vajon mások, a MAB-étól eltérőek lesznek az értékelési szempontjai, követelményei? S ezzel akkor kettős mérce alakul ki Magyarországon?)

Megjegyzendő még, hogy a FEMIP tervezett intézményrendszer eleme kapcsán célszerű a meglévő nemzetközi mintákat tanulmányozni. A többügynökséges országokban ma vagy feladatmegosztás van (Ausztria) vagy nemzeti koordináló „csúcs” ügynökség működik (Hollandia és Flamand Belgium, Németország), mely az akkreditációs döntést hozza (ilyen az NVAO Hollandia és Flamand Belgium területén), továbbá a piaci vagy regionális alapon működő ügynökségeket akkreditálja (mindkét esetben, NVAO illetve a német *Akkreditierungsrat*). Ausztriában egyébként – az ENQA tagságok megerősítése érdekében folytatott külső értékelési vizsgálatok nyomán is – felmerült a három külső minőségbiztosítási szervezet összehasonlásának gondolata.

Emlékeztünk arra is, mint fentebb tárgyaltuk, hogy a magyar felsőoktatási intézmények előtt nyitva áll a külföldi minőségvizsgáló szervezetek meghívásának lehetősége.

## A magyarországi akkreditáció jövője – nemzetközi kontextusban

Európában jelenleg a következő főbb nemzetközi trendek, fejlemények méltóak figyelemre.

a) Az ESG megszületésével és immár több mint két éves létezésével, megkerülhetlenné vált az érintett országok felsőoktatási intézményeinek és minőségbiztosítási szervezeteinek alkalmazkodása vagy ellenállása, vagyis az állásfoglalás a kérdésben: szüksége van-e Európának többé-kevésbé harmonizált felsőoktatási minőségügyi elrendezésekre, megoldásokra. Itt két határozott álláspont lehetséges, a teljes támogatás vagy a teljes ellenzés. Utóbbira nemigen tudunk példát, a többség, ha néha óvatosan is, úgy tűnik, a támogatás mellett van. A MAB egyértelműen e harmonizálási trend támogatása mellett kötelezte el magát.

b) 2008. március 4-én Brüsszelben nemzetközi non-profit szervezetként megalakult az EQAR (*European Quality Assurance Register in Higher Education*), melynek szakértői bizottsága (*Register Committee*) az Európában az ESG-nek megfelelően

működő, s ezt független külső értékelés útján igazolni képes ügynökségek listára vételéről fog dönteni. Az EQAR és az ENQA közötti munkamegosztás finom részletei ma még nem láthatóak pontosan. A MAB mindenképpen fenn kívánja tartani teljes jogú ENQA tagságát (ezt szolgáló külső értékelésünk most van folyamatban), s ha a Regiszter működése beindul, s a listára kerülés ígéretesnek látszik, akkor az abba való felvételt is kezdeményezni fogjuk.

c) Az ECA (*European Consortium for Accreditation*) az európai akkreditációs ügynökségek egy csoportjának projektszervezete, s az akkreditációs döntések kölcsönös elismerését tűzte ki célul. 2007-ben már több bilaterális egyezmény született a projekt eredményeként. A MAB 2008-ban csatlakozott az ECA egy újabb projektjavaslatához, mely sikeres EU pályázat esetén a közös képzések nemzetközi akkreditációjára kíván egy széles körben elfogadható javaslatot, módszertant kidolgozni.

d) A *CEE Network*-ben betöltött szerepünkről már szoltunk. E pontban azt kell megemlítsük, hogy a CEEN 2008 áprilisi workshopjának egyik témájaként a résztvevők a CEEN tagszervezetek akkreditációs döntései kölcsönös elismerésének lehetőségeit vizsgálják. A MAB ebben a munkában is részt kíván venni.

e) Az Európában alkalmazott *külső minőségértékelési módszereket, eljárásokat* illetően a harmonizálási tendenciákon belül változatos a kép. Van, ahol az intézményértékelés (akkreditáció) van a fókuszban, van, ahol a programok, szakok vizsgálatára koncentrálnak, s van, ahol az intézményi minőségbiztosítási rendszerek auditján van a hangsúly. A MAB – úgy véljük – továbbra sem kell szégyenkezzen (mondhatnánk, talán nem szerénytelenül, nincs elmaradva e tekintetben az élvonaltól), hiszen a szigorú programszintű vizsgálatok mellett a kari, intézményi szintet is vizsgálja, itt is akkreditál, s ugyanakkor elindította a metaszintű értékelés, az intézményi audit elemeinek bevezetését.

A fenti tényekkel és tevékenységekkel együtt is a MAB ma hivatalosan nem nemzetközi ügynökség. Mind a Maastrichti Szerződés, mind a jelenlegi Európai Felsőoktatási Térség nemzeti ügynökségeket ismer, amelyeknek országhatárokon túlnyúló, nemzetközi kompetenciái és funkciói vannak, illetve lehetnek. A határokon átnyúló, nemzetközi funkciók kritériumai, ezek elfogadásának szabályai – részben a *Register*-rel összefüggésben – most alakulnak ki. Itt az ENQA mellett az Európai Egyetemek Szövetsége (EUA), az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) és az Európai Diákszövetség (ESU) vesz részt. E kritériumok kialakításában a MAB mint az ENQA tagja aktívan részt vesz. Szükségesnek tartjuk, hogy az említett szervezetekben aktív magyar képviselvek közös stratégiát dolgozzanak ki.

A magyar intézmények külföldön folytatott székhelyen kívüli képzéseitől eltekintve a MAB nem végez minőségértékelési munkát külföldön. (A MAB-hoz hasonló nemzeti szintű ügynökségek közül „igazi” nemzetközi ügynökségnek Európában – informálisan – talán csak a holland-flamand NVAO-t lehet tekinteni, mert hivatalosan ilyen minősítés nincs.) A MAB elvileg és potenciálisan is kész további nemzetközi értékelési funkciók felvállalására, a MAB működésének ez irányú át-



alakítására. A MAB tagok kvalitásai, a titkárság vezető munkatársai ehhez megfelelő ismeretekkel, készségekkel rendelkeznek. Természetesen egy ilyen professzionális minőségügyi átalakítás több megoldandó kérdést vet fel, és részletes előkészítést igényel.

A MAB-nak az első ciklusban még volt két külföldi tagja, jelenleg nincs. Egyrészt a törvény csak hazai szervezeteknek biztosít delegálási jogot, másrészt a külföldi tagok számottevő költségtöbbletet jelentenek, amit a MAB mostani költségvetése nem bír el. A feltételek fennállása esetén azonban semmiképpen sem zárkozunk el külföldi tagok bevonásától, sőt a MAB örömmel veszi, ha törvényes úton lehetőség lesz külföldi szakemberek MAB tagságára. (Tág jogi értelmezésben nem kizárt, hogy a delegáló szervezetek ezt most is megtehetik/megtehetnék volna.) E tekintetben figyelembe kell venni, hogy magyarul nem beszélő külföldi szakemberek érdemi részvétele az akkreditációs eljárásokban a magyar felsőoktatási intézményektől (elsősorban) angol nyelvű adatnyilvántartást és beadványokat igényelne.

A MAB jelenleg is kér fel külföldi és határainkon túli magyar professzorokat vezető szerepre (Látogató Bizottsági elnökség, tagság) az akkreditációs eljárásokban. Döntően sajnos ugyancsak finanszírozási akadálya van a külföldi szakértők kívánatos nagyobb mértékű eseti bevonásának.

A nemzetközi funkciókat is ellátó ügynökségi státusz eléréséhez – annak feladat-spektrumától függően – több tíz millió forintos egyszeri és, legalábbis egy hosszabb átmeneti időre, a jelenleginél lényegesen nagyobb folyamatos költségvetési támogatás szükséges.

A MAB nemzetközi szerepvállalásának további erősítését mind a közös képzések (*Joint Degrees*) akkreditációja, mind a szakmaspecifikus nemzetközi akkreditációk szerepének, jelentőségének a növekedése is igényli.

A MAB „jövőjét” közép, de reálsan gondolkodva hosszabb távon nem kis mértékben az határozza meg, mikor és mennyire lesznek képesek a magyar felsőoktatási intézmények arra, hogy saját minőségbiztosítási rendszerük garantálja a törvény előírásainak és a társadalom elvárásainak megfelelő, nemzetközileg is elismert oktatási, kutatási, gazdálkodási, intézményszervezési és irányítási színvonalat. Más szavakkal: amikor az érdek és az érték folyamatos egyensúlya házon belül biztosítható lesz. Ekkor a MAB már csak ezt az intézményi minőségbiztosítási rendszert kell vizsgálja, értékelje („meta-akkreditáció”). Ahogy most egy nemzeti akkreditációs ügynökség (pl. a MAB) nemzetközi értékelésének pozitív eredménye azt jelenti, hogy az adott ügynökség által akkreditált intézményeket a többi európai ügynökség is ekként fogadja el, úgy vehetik át fokozatosan az egyes felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási szervezetei a MAB feladatát a programakkreditációs területeken. A célt már most meg lehet és kell fogalmazni, de ezzel együtt biztos mondható: a MAB-nak még hosszú éveken át meghatározó szerepe lesz a magyar felsőoktatás minőségének biztosításában. Ezt továbbra is felelősséggel, szakszerűen és tisztességgel kívánja ellátni.

# MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS A „BOLOGNAI FOLYAMATBAN”

## KÖZÉP-EURÓPAI TAPASZTALATOK

**A**Z ALÁBBI TANULMÁNYBAN ANNAK A KUTATÁSNAK a fölismeréseire támaszkodunk, amelynek során a „bolognai folyamat” állását próbáltuk megérteni Magyarországon és szomszédainak felsőoktatásában (*Kozma & Rébay 2008*). A kutatás egyik tanulsága az volt, hogy a „bolognai folyamat” nemzetek fölötti „árnyékszervezetek” irányításával, de a tagországok kormányainak aktív, legitimáló részvételével folyik. A felsőoktatási minőségbiztosítás, ahogyan erről a vonatkozó hazai nyilatkozatokban hallani, ennek a kölcsönös legitimációnak a része, eszköze.

### Tervalkuktól a menedzserizmusig

*Bürokratizmustól a menedzserizmusig.* A változást, amelyet fentebb röviden leírtunk, a 2000-es években „menedzserizmusnak” nevezik (*Deem et al. 2007*). Az egykori „jóléti államokban” a „népgazdasági szint” a központi szervek megerősödését jelentette, a lényegi döntéseket a mindenkori központban hozták, és a döntések megszületését érdekalkuk ún. „tervalkuk” (*Kozma ed 1986*) előzték meg. Ezeknek a hivatali érdekalkuknak a színterei a központi hivatalok (tárgyalók, fogadók, esetleg előszobák és szabadidő-terek) voltak, központi szereplői pedig a hivatalnokok. Az 1970-es években kiterjedt történeti és szociológiai bürokrácia-kutatások folytak, amelyek részben pótolták a nyilvánosságot is, mert a nyilvánosság hiányzott a hivatali tervalkukból és érdekegyeztetésekből. Ezekből a kutatásokból – ha másokból nem – kirajzolódott a döntések főszereplőinek sajátos arculata, magatartásformái és eszköztandszere. A hazai oktatáskutatások különösen érdekes eredményei az oktatásügyi bürokrácia-kutatásoknak (*Kozma 2001*). Belőlük megismerhetjük az 1960–70-es évek oktatástervezésének mechanizmusait és szereplőit, valamint ennek az irányítási rendszernek a várható, sőt nem kívánatos hatásait is.

Az 1980-as években meginduló neoliborális gazdasági (és társadalmi) átalakulás során fokozatosan visszabontották a „jóléti államok” intézményrendszerét és tartóoszlopait, esetenként jelentős társadalmi feszültségekkel. Közép-Európában ez a változás az 1989/90-es fordulattal következett be, noha több országban – például Magyarországon is – korábban elkezdődött. A változás sajátserősége, hogy



a korábbi politikai intézményrendszerek (egypárt-rendszer, állampárt) is lebomlottak, az átalakulás menetében pedig a hatalmi központok számos jogosítványát „alsóbb szintek” sajátították el, tették magukévá. Az intézményi szintű irányítást ezért Közép-Európában politikai fölszabadulásként is megélték az érintettek; a vállalati gazdasági irányítási rendszerek megismerése és elterjedése összeszövődött a korábbi totális rendszerekből való kilábalás élményével.

Ha a korábbi irányítás meghatározó figurája a hivatalnok (bürokrata) volt, akkor az 1990 után alakuló új irányítás központivá váló alakja a menedzser. Szemléletmódja, beállítottságai és technikái a modernizációt és a nyugatosodást hozzák magukkal – legalább is így látszik a közép-európai intézmények ódonná váló falai közül. A „menedzserizmus” és a „menedzser szemlélet” új társadalmi csoportot produkált, amelynek Közép-Európában kevés hagyománya, annál több csodálója és utánzója akadt. Egyetemi rektorok sürgősen mobiltelefont szereztek be, és hivatali megpróbáltatásaikat egy nagyvállalat menedzsereihez illő módon fogták föl és túrték el. Bár az egyetemeken – legalább is a közép-európaiak, ahonnan száműzték a hagyományos („nyugati”) kancelláriákat és kvesturákat – még főigazgatók és osztályvezetők működtek, de szívesebben határozták meg magukat oktatási menedzserekként. A felsőoktatás „menedzsmentje” egy új kutatási terület (felsőoktatási kutatások) sikeres és fölkarolt terepévé, egyesek szerint a legfontosabb problémává vált (Halász 2007).

A „menedzserizmusnak” ebbe a kultúrájába tartozik bele a „minőségbiztosítás” is, a vállalati gazdasági irányítás régi, kedvelt eszköze (vö. „meo”). Az oktatásügyi bürokrácia „régiben” ezt jobbra felügyeletnek, ellenőrzésnek nevezték volna, kulcsszerepben a már említett hivatalnokokkal (inspektorok, tan- és szakfelügyelők). Az „oktatásügyi menedzserizmus” új nyelvén (a piacra hivatkozva) ez az akkreditálás (hitelesítés) és minőségbiztosítás. Téves úton járunk, ha ennek az új nyelvnek a kifejezéseit – akár a piacot („munkaerőpiac”) említjük, akár a klienst és igényeit, akár a felsőoktatás „szolgáltatásának” minőségét – etimologizálni kezdjük, vagy eredeti vállalati gazdasági jelentéséből próbáljuk megérteni. A helyzet bonyolultabb, de egyben egyszerűbb is. A „minőségbiztosítás” a felsőoktatás ellenőrzésének új neve a menedzserizmus „újbeszédében” (Orwell), természetesen az új gazdasági és politikai kontextusokba illesztve.

*Reform felül – minőségbiztosítás alul?* Az új kontextusok egyike az ún. „bolognai folyamat”. Kilenc évvel az indulása után ma már világos, hogy a „bolognai folyamat” az európai felsőoktatás átfogó reformja – legalább is ezzel az igénnyel lépnek föl munkásai és képviselői –, amely (és ez új) egyszerre próbálja átalakítani az egész európai felsőoktatást (vö. „európai felsőoktatási térség”). Tipikusan 20. századi reform ez, amely magán viseli mindazon oktatási reformok jegyét, amelyeket a 20. század második felének oktatáskutatói oly plasztikusan leírtak (Archer 1982). A felülről induló, az Európai Unió által sugalmazott (a brüsszeli bizottsággal egyeztetett), közties szervezetek révén irányított, a részt vevő államok oktatáspolitikai kompetenciáin minduntalan túlnyúló reform nem is lehetne más. Hiszen olyan



intézményrendszert akar megreformálni – az európai felsőoktatást –, amely a felvilágosodás óta jellemzően állami.

„Minőségbiztosítás” és „bolognai folyamat” éppen ezért ellentmondást foglal magában, hiszen a „bolognai folyamat” központi reformok sorozata, a „minőségbiztosítás” pedig jellegzetesen a szervezetek szintjén bonyolódik le. Az ellentmondás feloldását a már említett „újbeszéd” adja meg. A „minőségbiztosítás” valójában a kormányzati ellenőrzés új és a korábbiaknál kiterjedtebb formája, amelynek ezúttal sikerült áttörnie a felsőoktatási intézmények falait, megteremtene képviselőit és hídfőállásait (minőségbiztosítók és ügynökségek), ezáltal túlhaladottá téve a múltból örökölt egyetemi autonómiákat és önkormányzatokat.

Közép-Európában ez a változás nemcsak a „bolognai folyamat”-tal szövődik össze, hanem együtt jár az Európai Unióba történő új betago­lódással is. Az 1990-es évek eufóriája – amellyel az érintettek függetlenségi küzdelmeik győzelmét köszöntötték, önállóságukat és identitásukat kezdték kiépíteni (nem ritkán az etnikai újjászületés jegyében) – már a múlté. A 2000-es évtizedben új nemzetek fölötti struktúrákba való betago­lódás van soron. Ebben a betago­lódásban nem maradhat érintetlenül az oktatásügy, benne a felsőoktatás sem. Ha az 1990-es években a pártállami kontroll alól fölszabadult intézményeket az illetékes kormányzatok „akkreditációnak” vetették alá (akkor még jórészt ismeretlenül Európa más vidékein), a 2000-es évtized Európai Unió tagállamainak kormányai „minőségbiztosítás” címen kontrollálják a felsőoktatást. Ezt az összefüggést érdemes mindig szem előtt tartanunk, amikor közép-európai viszonyok között a felsőoktatási minőségbiztosításról beszélünk.

## A reform és a reformálók

*Szereplők.* A „bolognai folyamat” főszereplői az oktatási kormányzatok. A felsőoktatási reform ebben a régióban kormányzati oktatáspolitikai, a „bolognai folyamat” felülről lefelé ható reform. Ezért a különböző érdekcsoportok elsősorban az oktatási kormányzatokon belül keresendők.

A kormányzatok és köztes szervezeteik közti együttműködésekben és konfliktusokban alakul ki és megy végbe a „bolognai folyamat”. A felsőoktatási reformok ebben a szimulált politikai térben játszódnak le. Úgy tűnik, mintha a „bolognai folyamat” valamennyi célja kormányzati cél volna, amelyet a felsőoktatási intézmények elfogadnak vagy elvetnek („európai felsőoktatási térség”, hallgatói mobilitás, több ciklusú képzés). És mintha az eszközök is a kormányzatok eszközei volnának arra, hogy a „bolognai folyamat”-ot rákényszerítsék az felsőoktatási intézményekre (diploma melléklet, kreditátviteli rendszer, felsőoktatási minőségbiztosítás stb.).

A „bolognai folyamat”-nak (mint politikai játszmának) azonban további szereplői is vannak. Kooperációik és törekvéseik a „bolognai folyamat”-ot eltéríthetik az eredeti céloktól. Közülük a leginkább láthatók az intézmények vezetői. Az egyetemi-főiskolai vezetők azért tudnak erősek lenni a felsőoktatási reformok során,



mert egész intézmények állnak a hátuk mögött. A „bolognai folyamat” eredménye pedig mégis csak az intézményeken múlik.

A „bolognai folyamat” szereplői a felsőoktatási hallgatók is. Nemzeti szövetségeik vannak, és Közép-Európában az egyetemi irányító testületekben is képviselve vannak. Nemzetközi szövetségük, a *National Unions of Students in Europe* (ESIB 2005, 2007). A hallgatók részvétele az egyetemi vezetésben az 1960-as évtizedben kezdődött, az európai diákmozgalmak idején. Hivatkoznak az „önkormányzati egyetem” hagyományára Európában. Eszerint az egyetem valamennyi „polgára” részt vehetett a közösségi döntésekben (*Rüegg 1993–2004, különösen Vol. II., IV.*).

Ezt a kudarcot két okkal magyarázzák. Az egyik ok finansziális. Közép-Európában sem a hallgatóknak, sem pedig az egyetemeknek nincs pénzük külföldi tanulásra (Horvátországban alapot hoztak létre ezért). Ha több pénz áramolnék a felsőoktatásba, mondják, akkor talán a hallgatók aktivitása is növekednék. A másik ok oktatásszervezési. A kreditrendszer nem annyira segíti, mint inkább nehezíti a külföldön tanulást. A külföldön szerzett krediteket nehéz ugyanis otthon elismertetni. Ezért az európai kreditátviteli rendszert fokozatosan ki akarják egészíteni, illetve helyettesíteni akarják a nemzeti képesítési keretrendszerekkel. Mi azonban nem pénzügyi és nem oktatásszervezési okokkal magyarázzuk a hallgatói inaktivitást, hanem azzal, hogy a hallgatók még mindig tartózkodnak a „bolognai folyamat”-tól. A hallgatóságot még mindig nem érintette meg a „bolognai folyamat”. Egyelőre nem tudnak vagy nem akarnak úgy bekapcsolódni ezekbe a programokba, ahogy azt a „bolognai folyamat” tervezői tervezték.

Közép-Európában szinte egyáltalán nem kapcsolódtak be az oktatók a „bolognai folyamat” tervezésébe. Csak a kivitelezésbe vonták be őket, vagyis az alap- és mesterképzések kidolgozásába. A „bolognai folyamat”-nak ez az eleme sikertörténet. A felsőoktatási reformoknak Európa-szerte ez a legelterjedtebb és leginkább elfogadott mozzanata (*Kehm & Teichler 2006*). Az oktatók bekapcsolódása a „bolognai folyamat”-ba Közép-Európában úgy becsülhető meg, hogy a szakaszos (több ciklusú) képzés kialakításában részt vettek. Elmondható, hogy az oktatók közreműködésével alakult át a felsőoktatás Közép-Európában, amelyet a 19. századból örökölték.

Az oktatók azonban kritikusan vesznek részt a „bolognai folyamat”-ban. Négy évtizeddel korábban a pedagógusokat tartották a közoktatási reformok egyik akadályának (*Husén & Boalt 1967*). Ma az egyetemi oktatók látszanak a reformok akadályainak. Különösen azok, akik szervezettebbek, ezért jobban tudják képviselni és megvédeni az érdekeiket. Velük szemben a „felvilágosult menedzserek” rendszerint a „bolognai folyamat” pártjára álltak. Közép-Európában ráadásul mindez az általános politizálás része. A „bolognai folyamat” a rendszerváltozás része (vagy annak látszik). Aki akadályozza, az magát a rendszerváltozást akadályozza meg.

Közép-Európában folyton a hallgatók elhelyezkedésére, a munkaadók szükségleteire és kívánásaira, a munkaerő-piacra hivatkoznak. A hallgatók elhelyezkedését azonban szervezetten eddig csak néhány országban vizsgálták (Ausztria,

Magyarország, Szerbia). A „bolognai folyamat”-ban a felsőoktatáson kívüli szereplők Közép-Európában egyelőre nem kapnak szerepet, vagy ha igen, legföljebb a szakmai felsőoktatásban.

*Bürokratikus koordináció.* A felsőoktatási döntéseket Közép-Európában nagy részben a különböző kormányzati és köztes szervezetek eltérő törekvéseivel magyarázhatjuk. Ezek az eltérő törekvések fejeződnek ki a hivatalos célok és a rejtett törekvések ellentmondásaiban. A „bolognai folyamat” hivatalos céljai egész Európában közösek. Miközben ezeket a célokat hirdetik meg Közép-Európában is, itt más, a „bolognai folyamat”-tól eltérő oktatáspolitikai és politikai célokat is el akarnak érni. Például a volt Jugoszláviában korlátozni akarják az egyetemi karok önállóságát, Szlovákiában vagy Magyarországon korlátozni akarják a felsőoktatás tömegesedését, számos országban ki akarják alakítani a nemzeti felsőoktatás rendszerét, Ukrajnában erősíteni akarják a nemzeti identitástudatot, Szerbiában vagy Magyarországon meg akarják erősíteni az oktatási kormányzat politikai legitimitását stb.

A „bolognai folyamat”-ot Közép-Európában azok a szervezetek kezdeményezték és tartják mozgásban, amelyek a Brüsszeli Bizottság, a nemzetközi köztes (puffer) szervezetek, valamint a nemzeti oktatási kormányzatok között közvetítenek. Közép-Európában a felsőoktatási reformokat bürokratikusán kezdik el és hajtják végre. Ez eltér az alulról jövő kezdeményezésektől (piaci koordináció).

A „bolognai folyamat” Európában szimulált „piaci viszonyok” között bonyolódik le. Közép-Európában azonban a kormányzatok mint fenntartók bevezetik és elrendelik a reformot. Közép-Európában a „bolognai folyamat” egy-egy fordulópontját az jelenti, amikor meghozzák vagy módosítják a felsőoktatási törvényeket. (Szerbia: 2005; Magyarország: 2005–06; Ukrajna: 2002; Szlovénia: 1999, 2004; Románia 2006; Szlovákia 2002; Horvátország 2003–04; Ausztria 1997–09). A „bolognai folyamat”-ba való belépés és az új felsőoktatási törvény megalkotása közti idő azt mutatja, mennyire szilárdak az egyes oktatási kormányzatok, illetve mennyire bizonytalanodtak el. Ez szabályszerűen együtt jár a felsőoktatási reform elakadásával vagy újra indulásával. Mindez a bürokratikusán koordinált reformok jellemzője (stop-go modell), ahogyan azt a már idézett Archer (1982) leírta.

Rendszerenként eltérő az a befolyás, amellyel a kormányzatok fel tudnak és akarnak lépni a „bolognai folyamat” nevében. Az egyik szélsőséget a szerbiai „bolognai folyamat”-ban figyelhetjük meg, míg a másik szélsőséget az ukrajnai reformban. A „bolognai folyamat” Ausztriában, Szlovákiában vagy Magyarországon e két szélsőség között helyezhető el. Mindennek nemcsak történeti okai vannak, hanem politikaiak is. Azok a kormányzatok, amelyek már csatlakoztak az Európai Unióhoz vagy még csatlakozásra várnak, kevésbé vagy jobban érvényesítik a „bolognai folyamat” követelményeit. A kormányzatok és az intézmények erőpróbája rendszerenként aszerint alakul, hogy a kormányzatokat tudja-e erősíteni a „bolognai folyamat”, a rá való hivatkozás.



A „bolognai folyamat”-ba azok a kormányzatok kapcsolódtak be fokozatosan, amelyek nemzetközileg elkötelezettek voltak, belpolitikailag pedig elegendő támogatást kaptak. A „bolognai folyamat” kezdeményezői eredetileg így is gondolták, az 1999-es Bolognai Nyilatkozatot aláíró (felső)oktatási miniszterek a fokozatos átállítás mellett kötelezték el magukat. Ez a „bolognai folyamat” optimális változata.

Közép-Európa legtöbb felsőoktatási rendszerében azonban nem ez történt. A „bolognai folyamat” lépései nem úgy és nem akkor valósultak meg, ahogy és amikor tervezték, az újabb és bővülő bolognai célok ráhalmozódtak a még nem teljesítettekre. Ez kapkodást okoz kormányzati szférában, és fölerősíti az intézmények ellenállását. Közép-Európában, a rendszerváltozás viszonyai között mindez átpolitizálódik, a sikereket a rendszerváltozás áttöréseként értékelik, az elmaradásokat pedig a rendszerváltozás kudarcaiként. Ez a „bolognai folyamat” tipikus alakulása ebben a régióban.

Bár a sodródás Közép-Európa tipikus felsőoktatási politikája, jól megfigyelhetők a különbségek is a vizsgált országokban. Az ukrain reformok – deklarált „bolognai” céljaikkal ellentétben – egyben arra is szolgálnak, hogy a nemzetállami identitást erősítsék a felsőoktatás eszközeivel. A szerbiai felsőoktatási reform a folyamatban lévő rendszerváltozás erősen átpolitizált erőterében játszódik. Ebben a politikai „arénában” a felsőoktatás reformja aszerint alakul, ahogyan a rendszerváltozásban részt vevő erők egyensúlya változik, eltolódik. A felsőoktatási kormányzat is ennek az erőharcnak a foglya. A szlovéniai reform is erősen tagolt politikai térben játszódik le: a felsőoktatási kormányzat befolyását erősíti nemzetközi integráltsága, korlátozza viszont a felsőoktatási szféra viszonylag nagy önállósága. Bár ez a „bolognai folyamat”-ot lassítja, mégis egyfajta kiegyensúlyozottságot kölcsönöz neki. Azt mondhatjuk tehát, hogy a szlovéniai reformfolyamat mutatja leginkább a „bolognai folyamat” optimális alakulását.

## Kormányzati ellenőrzés új eszközökkel

*Minőségpolitikák.* A régió kormányzatai kisebb eltérésekkel ugyan, de mindannyian megpróbálják alkalmazni a „bolognai folyamat” egyes állomásain megfogalmazott minőségbiztosítási irányelveket. Találunk különbségeket mind szervezeti, mind intézményi szinten. Az azonban tisztán kirajzolódik, hogy a reformintézkedések által minden kormányzat a nyugat-európai felsőoktatási és minőségbiztosítási rendszerekhez próbál idomulni.

Az Európa Tanács által készített nemzetközi elemzések több nézőpontból tekintik át a felsőoktatási rendszereket. Az egyik ilyen felosztás szerint az országokat, illetve régiókat négy csoportba sorolják aszerint, hogy hány független nemzeti szintű szervezet tevékenykedik a minőségbiztosításban. Vannak országok, ahol egyáltalán nincs felsőoktatási minőségbiztosításért felelős intézmény (Bosznia-Hercegovina, Belgium németajkú területe, Ciprus, Lichtenstein, Luxemburg, Málta). A második csoportba tartozó országok esetében találunk minőségbiztosítási intézményeket, de azok nem tekinthetők függetlennek. (Ezen

országok egyike sem tagja az EU-nak: Albánia, Azerbajdzsán, Izland, a Moldvai Köztársaság, Montenegró, Örményország, Oroszország, Ukrajna és a Vatikán.) A harmadik csoportba tartozók esetében találunk legalább egy független intézményt. Ide tartozik a Bolognai Nyilatkozatot aláíró országok kétharmada, többek között az ún. balti államok, amelyek saját minőségbiztosítási hálózattal (NOQA) rendelkeznek, az Egyesült Királyság, Csehország, Lengyelország, Magyarország, Olaszország, Szlovákia stb. A negyedik csoportnál pedig több független nemzeti szervezet felel a felsőoktatási minőségbiztosításért: Ausztria, Franciaország, Hollandia, Horvátország, Írország, Macedónia, Németország, Spanyolország, illetve a flamand régió Belgiumban (*EURYDICE 2007*).

A továbbiakban egy nemzetközi kutatás (*The Bologna Process in Central Europe*) esettanulmányai alapján áttekintjük a felsőoktatási minőségbiztosítás helyzetét néhány közép-európai felsőoktatásban.

*Horvátország.* Horvátországban az 1993-as felsőoktatási törvény szerint már mutatkozott szándék a felsőoktatási intézmények értékelésére, ami azonban szervezeti hiányosságok miatt akkor még elmaradt. A Bolognai Nyilatkozathoz 2001-ben csatlakozó országban új tudományos és felsőoktatási törvény született 2003-ban és lépett életbe 2004-ben. Ez fontos a minőségbiztosítás szempontjából is. Intézményi önértékeléseket 2000-től végeztek, melyeket külső kontroll követett nemzetközi szakértők és szervezetek bevonásával. Az intézmények értékelése szakértői bizottságok segítségével zajlik, melyek más felsőoktatási intézmények szakembereiből, külföldi szakértőkből, az üzleti szféra, a hallgatók, valamint a Felsőoktatási Tudományos Intézet egy képviselőjéből szerveződik.

A horvát felsőoktatást mindezidáig sok kritika érte amiatt, hogy a hallgatók nem rendelkeznek az érdekérvényesítéshez szükséges eszközökkel. Kivétel ez alól minőségbiztosítási folyamatokba történő bevonásuk. 2005 óta létezik program (Nemzeti Alapítvány Horvátország Tudományos, Felsőoktatási és Technológiai Fejlődéséért; a programban az eszéki, a zágrábi és a fiumei egyetem vett részt) az intézmények minőségbiztosítási egységeinek fejlesztése céljából, aminek során összeállítottak egy kézikönyvet a megvalósítandó belső intézményi minőségbiztosítási rendszerről. A horvát felsőoktatási intézmények többségében értékelik a tanulmányi programokat, ezzel szemben a hallgatói elégedettség mérése még nem alakult ki. Külföldi szakértőket vonnak be az értékelésekbe (*Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education*) (*Orosz 2008*).

*Románia.* A bolognai folyamathoz 1999-ben csatlakozó Románia felsőoktatási reformja „demokratizálódást” ígér, emellett fontos szerepet tulajdonít a „minőségnek”.

A rendszerváltás utáni első szakaszban (1989–1995) születnek meg a legkorábbi minőségbiztosításhoz kapcsolódó törvények, létrejön a Nemzeti Akadémiai Értékelő és Akkreditációs Tanács (*Consiliului Național de Evaluare Academică și Acreditație* – CNEAA). A kormányzati hivatalként működő, a képviselőháznak alárendelt intézmény 2005-ben szűnt meg. Bár intézmények bezárására nem volt





törvény által garantált jogköre, a diplomák elismerésével, illetve a már kiadottak „visszahívásának” lehetőségével komoly szankcionáló eszközzel rendelkezett.

Jelenleg (2007–2008) a 2005-ben kormányhatározattal létrehozott ARACIS (*Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior* – A Romániai Felsőoktatás Minőségbiztosító Ügynöksége) felel a román felsőoktatás minőségbiztosításáért és akkreditációjáért. 2006-ban hagyták jóvá a szakértők által már 2000 óta formálódó minőségbiztosítási törvényt. Az ügynökség tagjai elsősorban felsőoktatási szakértők és felsőoktatásban dolgozók. A tagok egy részének kinevezése politikai pártokhoz kötődik (ami megkérdőjelezi a szervezetet függetlenségét és hitelességét). A minőségbiztosítást, ami ARACIS feladatkör, csak nagyon lassan követi a törvényhozás.

Ez több kisebbségi (például magyar nyelvű), még nem akkreditált intézmény sorsát megnehezíti, mivel kizárja őket a bolognai folyamatból. Mindemellett nehéz megfelelni a standardoknak egy olyan felsőoktatási rendszerben, melynek szovjet öröksége a kutatóhelyek felsőoktatási rendszeren kívüli megszervezése, s melyek visszahelyezésén manapság fáradoznak. Az új értékelési standardok mindkét felsőoktatási szektorban (magán/állami) egyaránt heves vitákat generáltak, ugyanis azok biztosítása sehol sem zökkenőmentes (*Szolár 2008*).

*Szlovákia.* Szlovákiában 1990 óta létezik akkreditációra vonatkozó, a felsőoktatás minőségjavítását célzó jogszabály. 1999-ig a karok szintjén végeztek éves értékelést az önértékelő jelentésük alapján. Ez három területre – a kutatási tevékenység, oktatási tevékenység s az alkalmazottak struktúrája – irányultak. Az értékelés alapján a karokat négy minőségi kategóriába sorolták.

A különböző politikai és szakmai testületek, illetve intézmények ajánlásai alapján született meg 2003 márciusában a kormányrendelet az akkreditációs bizottságról (AB), amely már új akkreditációs kritériumokat állapított meg. Azonban sem az akkreditációs kritériumok, sem az AB jogállása, összetétele és munkamódszere nem felel meg az európai standardoknak. Az első komplex akkreditáció lebonyolítása csak 2008-ra várható. Az akkreditációs folyamatot egyelőre csak diverzifikációs eszköznek tekintik, de várhatóan kibontakozik ennél szélesebb körű hatása is, az európai trendeknek megfelelően.

Szlovákiában megszületett a minőségértékelés formája, amelynek pénzügyi oldalát a kormány vállalta. Ennek megfelelően a felsőoktatási intézmények alávétnek magukat az EUA nemzetközi független értékelésének. A folyamat négy részből áll: a főiskola önértékelő jelentésének elkészít; az EUA szakemberei a helyszínen tájékoznak, értékelő jelentést kidolgoznak ki; az értékelés eredményeit publikálják; s végül összegző értékelő konferenciát tartanak. Az előzetes megegyezés alapján 2005-ben tíz, 2006-ban tizenhárom főiskola készíti el önértékelését.

2004 végén angol mintára létrejött az *Akadémiai Ranking és Rating Ügynökség* (ARRA) nevű „polgári társulás”. Ez forma szerint egyfajta civil szervezet, amely a nyilvánosságot igyekszik tájékoztatni a főiskolák színvonaláról azok összehasonlítása révén. (Az ARRA anyagi támogatása bankok, mobilszolgáltatók és az



Európai Szociális Alap révén valósul meg.) A 2005 végére elkészített első jelentés azonban nagyon sok kritikát kapott hiányosságai miatt. Meglepő volt, hogy sem a felsőoktatás, sem a társadalom még nem volt felkészülve egy ilyen minőségértékelésre. Az ügynökség idő előtt hozta nyilvánosságra első jelentését, és személyes kötődések miatt a pozsonyi egyetemeknek kedvezve állította össze kritériumrendszerét, mely megkérdőjelezte függetlenségét. Az ARRA mindenképpen sok lehetőséget rejt magában. Ha képes leküzdeni gyermekbetegségeit minden résztvevő által elfogadott és elismert független evaluáló intézménnyé válhat (*László 2008*).

*Szlovénia.* Szlovénia területén rövid ideig folytak a harcok, így viszonylag gyorsan elkezdhette a felzárkózást, az európai integrációs folyamatot, ezzel szakítva balkáni múltjával. A minőségbiztosítás kiemelt terület a felsőoktatást érintő reformok körében. A kilencvenes évek óta a Felsőoktatási Tanács határozta meg ennek kereteit (pl. kritériumok, eredmények ellenőrzése). Ugyanakkor az értékelést maguk a felsőoktatási intézmények végezték és végzik el. 2000 óta a folyamathoz támogatást nyújtó szervezet a Nemzeti Bizottság a Felsőoktatás Minőségbiztosításáért.

2004-ben szigorításokat vezettek be minőségértékelési folyamatokban. Fontos változás volt, hogy bevonták a hallgatók és a munkáltatók képviselőit. Rendszeres külső ellenőrzési eljárást és új intézmények felállítását is előírt a jogszabály. Mindazonáltal számos tervzet nem valósult meg a gyakorlatban, nem születtek új intézmények sem, hanem a Felsőoktatási Tanács (FT) hatáskörében maradtak a minőségértékelési és akkreditációs feladatok. A 2006-ban módosított Felsőoktatási törvény rögzítette ezt. Az FT innentől a szenátusok révén vesz részt a felsőoktatási intézmények és tanulmányi programjaik értékelésében.

A felsőoktatási intézmények éves önértékelési jelentését az adott intézmény arra szakosodott bizottságai készítik elő, majd azokat a Nemzeti Bizottság a Felsőoktatás Minőségbiztosításáért gyűjti össze és készít országos jelentést ezekből. A külső értékelést jellemzően az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) végezte el. 2004 végén a Felsőoktatási Tanács elfogadta a külső értékelés kritériumaira vonatkozó szabályzatot. Ez a szabályzat erősíti a nemzetközi ellenőrzést, ahol azonban még mindig vannak hiányosságok. A legutóbbi fejlemények között említendő a nemzetközi szervezetekben való jelenlét.

Az intézményi szintű kivitelezésben az egyik jellemző probléma, hogy a kari és intézményi szintek között nem megfelelő a kommunikáció, így a minőségértékelés nincs összehangolva, ami jelentősen hátráltatja az egységes minőségbiztosítási rendszer kialakítását (*Orosz 2008b*).

*Szerbia.* Az 1991 szeptemberében kirobbant polgárháború rányomta bélyegét a felsőoktatási reformfolyamatokra is. A Bolognai Nyilatkozatot 2001-ben aláíró országban megkésve indultak be a felsőoktatási reformtörekvések, azokra ugyanis a 2000 októberi demokratikus fordulatig várni kellett. A Szerb Egyetemi Oktatási Tanács 2003 januárjában hozott döntést a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság megalapításáról. A Szerb Képviselőház 2005-ben fogadta el azt az új felsőoktatási



törvényt, mely kötelezővé tette a két szakaszú stúdiumok (3–5 év), flexibilis programok és kredit rendszer bevezetését, új diplomaforma kiadását (kiegészítő, kettős diploma), diplomahonosítást, akkreditációs ügynökség létrehozását, külső minőségellenőrzést, a magán-felsőoktatás hatékonyabb ellenőrzését.

A 2006 végén elkészült nemzeti jelentés szerint „jelentős előrelépés történt”. Átvették a minőségbiztosítási standardokat, lezajlott az akkreditáció első köre, melynek során a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságtól 2007 májusában 79 intézményből 33 kart akkreditáltak, 27 intézményt azonban nem. Legfőbb akadály az alapvető standardok hiánya volt: megfelelő kvalifikált tanári kar teljes munkaidővel, tantermek és egyéb infrastruktúra illetve tantervek. A vonatkozó nemzetközi szervezetekben (ENQA, INQAAHE) Szerbia 2006 decemberétől képviselteti magát. A nem állami felsőoktatás élen jár a reformok megvalósításában, ezáltal megmozgatja azokat a konzervatív köröket is, amelyek viszont tartanak a versengéstől.

Az akkreditációs szervezetek fontosnak tartják a minőségellenőrzésre és a racionalizációra való hivatkozást. A minőség számukra a következőt jelenti: magasabb oktatási színvonal (a munkaerőpiac követelményeinek való megfelelést értik alatta); eredményesség a hallgatók felvételénél (magas pontszámmal való bekerülés), a tanárok kinevezésénél; hatékonyabb képzés. Az egyes karokon – amelyek féltve őrzik önállóságukat – ún. akkreditációs munkacsoportok alakultak, amelyek az egyetemi (belső) akkreditációs bizottsággal együttműködve munkát, kapcsolatot tartanak fent a minisztériummal és a nemzetközi intézményekkel (Gábrity Molnár 2008).

*Ukrajna.* Az ukrán felsőoktatás súlyos szovjet örökséggel és még súlyosabb pénzhánnal küzd. Az 1991-es törvény fenntartotta állami monopóliumként a központi akkreditálást, a tantervi felügyeletet, tankönyvkiadást, valamint a tudományos minősítések kiadását, korlátozva ezzel a felsőoktatási intézmények autonómiáját. Az akkreditálás minisztériumi hatáskörbe tartozik. A munkát végző bizottságba a felsőoktatási hálózat egyes szakemberei meghívást kapnak. Ez azonban ritkán szolgál az intézmények megalégedésére (részrehajlások miatt).

Ukrajna 2005-ben csatlakozott a bolognai folyamathoz, s azóta jelentős előrehaladás történt a nemzeti minőségbiztosítási rendszer kialakítása terén. Fontos feladatként jelölték meg többek a hallgatók értékelésben való részvételét, az eredmények publikussá tételét, külföldi szakértők bevonását, illetve az együttműködést az európai minőségbiztosítási szervezetekkel. Ugyanakkor számos teendő van mind intézményi, mind ágazati szinten.

A 2007 januári jelentés alapján a felsőoktatási minőségbiztosítás ukrain helyzete jónak mondható. A minőségbiztosítási rendszer közepes fejlettségű, a külső biztosítási rendszerek illetve a hallgatók értékelésbe történő bevonása jó, illetve kitűnő minősítést kapott. A nemzetközi szervezetekben való részvétel, illetve azokkal való együttműködés azonban hiányzik. Ennek a rendszernek egyik eleme az Ukrainai Oktatási Minőségértékelő Központ. Tévékenységéről azonban egyelőre még nincs információ (Gabóda & Gabóda 2008).

*Ausztria.* Az eddig bemutatott felsőoktatásoktól eltér Ausztria esete, hiszen felsőoktatása kezdetektől nemzetközibb jellegű. A „bolognai folyamat”-hoz kapcsolódó legfontosabb jogszabály a 2002-ben elfogadott egyetemi törvény (*Universitätsgesetz*). Passzusai közül a minőségbiztosításra vonatkozó kiterjesztette az egyetemi autonómiát, amennyiben az egyetem és a minisztérium között ún. teljesítmény egyezményt vezetett be. A minőségbiztosítási eredmények részét képezik ezeknek a teljesítmény egyezményeknek. Az egyezményben szerepelnie kell, hogy mely területeit fogják értékelni belső, illetve külső eljárással. (Az egyetemi oktatók teljesítményét legfeljebb ötévente értékeli.)

A minőségbiztosítási eljárásokat az *Evaluierungserlass* (értékelési rendelet) vezette be 1997-ben. A magánfelsőoktatás számára 2000-ben tették kötelezővé az akkreditációt. Az állami egyetemek (és szakfőiskolák) minőségének ellenőrzésére 2004-ben jött létre az Osztrák Minőségbiztosítási Ügynökség (*Österreichische Qualitätssicherungsagentur – QA*), amely mint civil szervezet (egyesületi formában) tanácsadással segíti a felsőoktatási intézményeket. A minőségbiztosítás terén a szakfőiskolák az egyetemekkel szemben előnyben vannak, ugyanis sokkal nagyobb tapasztalattal rendelkeznek. A Szakfőiskolai Tanács a nemzetközi kapcsolatokat mindig is kiemelt területként kezelte, minőségbiztosítással foglalkozó nemzetközi szervezetekkel keresi a kapcsolatot. Az állami egyetemeken azonban továbbra sincs akkreditáció (*Rébay 2008*).

\* \* \*

A közép-európai felsőoktatási minőségpolitikák az alábbi tanulságokkal járnak.

Minőségbiztosítás és akkreditáció általában nem válnak el egymástól. Ez az elnevezésekben, még inkább a róluk szóló indoklásokban és érvelésekben is megmutatkozik. Egyik helyen akkreditációnak hívják azt, amit más helyen minőségbiztosításnak neveznek el. Ha pedig az akkreditálás tényleges tevékenységét vizsgáljuk, azt rendszerint a minőségre hivatkozással hajtják végre. Ez a körülmény a felsőoktatási reform említett közép-európai készségével magyarázható. Míg az 1990-es években – ebben a régióban – az akkreditáció terjedt el, a 2000-es években – többek közt épp a „bolognai folyamat” hatására – a minőségbiztosítás vált kulcskérdéssé. Azok a felsőoktatási rendszerek, amelyek késve fogtak hozzá az „európai felsőoktatási térség”-hez való felzárkózáshoz, egyszerre találták magukat szemben mindkét követelménnyel (és mindkét narratívával).

A minőségbiztosítás nem egyszerűen új neve ugyanannak a tevékenységnek: a felsőoktatás kormányzati ellenőrzésének. A közép-európai akkreditációs gyakorlatokon egyben túl is mutat (*Kozma & Rébay 2006*). Korábbi vizsgálatok ugyan már a 2000-es évek elején valószínűsítették, hogy az európai felsőoktatásban nemzetközi akkreditációs gyakorlat fog elterjedni, ez azonban ebben a formában nem alakult ki. Az akkreditáció, ahogyan az 1990-es években Közép-Európában kialakult, nemzeti gyakorlat maradt. A minőségbiztosítás azonban viszonylag hamar megjelent a hivatkozott reformdokumentumokban, és azóta egyre hangsúlyosabbá vált.



Nem az akkreditáció vált az európai egységesítés egyfajta eszközévé, hanem a minőségbiztosítás. Ez az a gyakorlat (és az a politika), amely európai szinten szerveződik, és amely az „európai felsőoktatási térség” kialakítását jelenleg (2008) a legerőteljesebben befolyásolja.

A minőségpolitika tehát ma már nem egyszerűen kormányzati kontroll a felsőoktatásban – mint korábban az akkreditáció volt –, hanem egyúttal nemzetközi ellenőrzés is (vö. „független nemzetközi minőségellenőrző ügynökségek”). A különböző minőségbiztosítások ezzel messze túlmutatnak magának a minőségbiztosításnak a technikáin, azon a kérdésen, vajon a felsőoktatásban szabad-e és hogyan szabad alkalmazni őket. Minőségbiztosítás helyett/mellett helyes, ha minőségpolitikáról beszélünk, tudva, hogy a minőségbiztosítás politikává változott: egy egységes európai felsőoktatás kialakításának politikájává.

#### Megjegyzés

Ez a tanulmány egy nemzetközi összehasonlító kutatás összefoglalója. A kutatás címe: *The Bologna Process in Central Europe (BCE)*. Ez a kutatás 2007–2008 között folyt azért, hogy a „bolognai folyamat” hasonlóságait és különbségeit néhány országban föl tárjuk. A kutatást az Oktatásért Közalapítvány finanszírozta. A kutatást *Kozma Tamás* vezette, és *Rébay Magdolna* szervezte. Jelen tanulmány helyenként szövegszerűen is fölhasználja a kutatás zárójelentését.

### KOZMA TAMÁS & JUHÁSZ ATTILA

#### IRODALOM

- ARCHER, M. S. (ed) (1982) *The Sociology of Educational Expansion*. London etc: SAGE
- BARAKONYI, K. (2008) *Bologna „Hungaricum”* (kéziratos kutatási beszámoló). Debrecen, Egyetemi Felsőoktatás-kutató Központ dokumentációja.
- DEEM R. & HILLYARD S. & REED M. (2007) *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. Oxford etc: Oxford U. P.
- ESIB 2005 *Bologna with Student Eyes*. [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part\\_org/ESIB/050510\\_ESIB-Analysis.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf) (2007.05.27)
- ESIB 2007 *Bologna with Student Eyes 2005–07* <http://www.esu-online.org/documents/publications/bwse2007.pdf> (2008.01.28)
- EURYDICE 2007 *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007* [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/086EN/086EN\\_005\\_C02.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/086EN/086EN_005_C02.pdf) (2008.04.16)
- GÁBRITY MOLNÁR, I. (2008) *A „bolognai folyamat” Szerbiában az Újvidéki Egyetem példáján.* (kéziratos kutatási beszámoló). Debrecen, Egyetemi Felsőoktatás-kutató Központ dokumentációja.
- GABÓDA B. & GABÓDA É. (2008) *Ukrajna* (kéziratos kutatási beszámoló). Debrecen, Egyetemi Felsőoktatás-kutató Központ dokumentációja.
- HALÁSZ, G. (2007) „Menedzsment a felsőoktatásban.” *Felsőoktatási Műhely 1*: 11–27. Budapest, Educatio Kht.
- Husén, T. & Boalt, G. (1967) *Educational Research and Educational Change*. Stockholm, Almqvist, Wiksell.
- KEHM, B. & TEICHLER, U. (2006) „Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process. *Tertiary Education and Management 12*, 2: 269–89.
- KOZMA, T. (ed) (1986) *A tervezés és a döntés anatómiája*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- KOZMA, T. (1993) „The invisible curtain: Academic mobility in Central and Eastern Europe.”, *Higher Education Policy 3*: 36–40.
- KOZMA, T. (ed) (2001) Oktatás, politika, kutatás. *Educatio 10*, 1: 1–209 (tematikus szám).

- KOZMA, T. & POLONYI, T. (2004), „Understanding education in Europe-East: Frames of interpretation and comparison..”, *International Journal of Educational Development* 24, 5: 467–77.
- KOZMA, T. & RÉBAY, M. (eds.) (2006) *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum.
- KOZMA, T. & RÉBAY, M. (eds.) (2008) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum. (előkészületben)
- LÁSZLÓ, B. (2008) *A bolognai folyamat hatása a szlovákiai és szlovákiai magyar felsőoktatásra*. (kéziratot kutatási beszámoló). Debrecen, Egyetemi Felsőoktatás-kutató Központ dokumentációja.
- OROSZ, A. (2008) *A bolognai folyamat Horvátországban* (kéziratot kutatási beszámoló). Debrecen, Egyetemi Felsőoktatás-kutató Központ dokumentációja.
- OROSZ, A. (2008b) *A bolognai folyamat Szlovéniában* (kéziratot kutatási beszámoló). Debrecen, Egyetemi Felsőoktatás-kutató Központ dokumentációja.
- RÉBAY, M. (2008) *Az osztrák felsőoktatás nemzetközivé válása* (kéziratot kutatási beszámoló). Debrecen, Egyetemi Felsőoktatás-kutató Központ dokumentációja.
- RÜEGG, W. (ed) (1993–2004) *Geschichte der Universitaet in Europa I–IV*. München: C. H. Beck
- SZOLÁR, É. (2008) *A „bolognai folyamat”, Romániában* (kéziratot kutatási beszámoló). Debrecen, Egyetemi Felsőoktatás-kutató Központ dokumentációja.
- TEICHLER, U. (et al) (eds.) (1991) *Learning in Europe: The ERASMUS Experience*. (Higher Education Policy Series 14.) London: Kingsley.



## KREDITRENDSZER ÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

**T**ÖRTÉNETILEG A KREDITRENDSZERNEK ELEINTE még nem volt sok köze a minőségbiztosításhoz, inkább az oktatás hitelességének, az eredményekre az elnyert kreditek által építhető hiteles életútnak, illetve az oktatásszervezés hatékonyságának fejlesztéséhez járult hozzá, akár a kreditek első közoktatási alkalmazására gondolunk, akár felsőoktatásban való használatba vételükre – mindkettő esetében az Egyesült Államokban (*Derényi 1999*). De az európai kreditrendszer, az ECTS fejlesztésének első szakaszában – a tanulmányok elismerésének biztosítására elindított pilot-programban –, vagy a második szakaszában, az intézményi kumulatív rendszerként való alkalmazásában is inkább az egyéni tanulmányi útvonalépítés, illetve az intézményi oktatásszervezési hatékonyság elérése volt a fő cél, és nemigen került szóba a minőség kérdése.

Ugyanez volt a helyzet a kreditrendszer hazai megjelenése során is: mindenekeelőtt oktatásszervezési eszközként, majd az elvégzett tanulmányok átvihetőségét biztosító eszközként került szóba. Egy rövid időszakra – a világbanki felsőoktatás-fejlesztési program előkészítése során, az 1990-es évek elején – az intézményi belső tantervi reform egy alkalmas katalizátoraként is felmerült reménykedő reformerek fejében.

A kreditrendszert a minőségbiztosítással az elmúlt évtized fejlesztései hozták összefüggésbe. A tengerentúlon a különböző minőségértékelési eljárások, minőségi díjak szempontrendszerében (*Bálint 2006*) bukkant fel a kredit mutatóként való alkalmazása (lásd pl. a Baldrige program 2008-as kézikönyvét).

Európában a *Tuning* program (*Gonzalez & Wagenaar 2007*) hozta talán a legköllyebb módszertani megfontolásokat. A *Tuning* eredeti célja szerint különböző európai országok azonos szakterületein zajló képzéseit igyekezett összehasonlítani és ennek révén megállapítani egy közös „európai törzsanyagot”. Az ehhez szükséges intenzív szakmai diszkusszió közben merült fel elvi problémaként, hogy elkerülhetetlen a képzés szintjeinek és egyéb jellemzőinek egyfajta jelölése, indexálása, és ennek a kreditekben való megjelenítése annak érdekében, hogy az együttműködő intézmények, illetve más intézmények által kiadott krediteket elismerő anyaintézmények számára világossá váljon, hogy a kreditek mögött álló tartalmak, a hallgató által elért eredmény milyen szintű, rangú. Ez már nemcsak átvihetőségi, elismeré-



si szempontból, de minőségbiztosítási szempontból is felvetett kérdés volt, amely olyannyira fontosnak bizonyult a későbbiek során, hogy a *Tuning* program komoly elméleti-módszertani háttérrel épített fel ehhez. Eszerint:

– Lényeges a kreditek és a minőségbiztosítási mechanizmusok összekapcsolása annak érdekében, hogy valóban alkalmazásra kerüljenek, és elterjedtté váljanak az európai térségben.

– A kreditek nagyban kötődnek az oktatási normákhoz. Különösen a tanulás elvárt eredményeire és az oktatási/tanulási módszerekre vonatkozó értékelési kritériumok pontos meghatározásának van rendkívüli jelentősége bármely kreditrendszerben. A minőség megőrzésének szempontjából igen fontos e két elem összefüggésének vizsgálata és kifejezésre juttatása.

– A kreditek megvilágítása (tantervi összefüggésben: szintek, tanulási eredmények, eszmei idő és értékelési rendszer) segíti a normák tisztázását és megalapozását. Ilyen meghatározások és összefüggések nélkül a kreditek csupán a tanulás menyniségének pusztá megállapítására szolgálnak.

– A kreditek minősége iránti nemzetközi bizalom csak akkor erősödhet, ha a nemzeti minőségbiztosítási mechanizmusok szigorúak, nyitottak, átláthatóak és hatékonyak.

Az elmúlt évtizedben a kreditrendszerrel összefüggésben egy másfajta diszkuszió is megindult: a tanulási eredmények (*learning outcomes*) használatba vétele a tanulás-orientált oktatásszervezés eszközeként, illetve e nézetrendszer egyre erőteljesebb megjelenése a Bolognai folyamat diskurzusaiban (*Crosier et al. 2007*) világosan felvetette azt a kérdést, hogy mit ismer el az oktatási intézmény kredittel: a hallgatói tanulmányi munkát (annak mennyiségét), vagy az ennek révén elért tanulási eredményeket. A tanulási eredmények alkalmazása (*Derényi 2006*) még élesebben veti fel a minőségbiztosítás új módjainak kérdését, és e sokak szerint önmagában is paradigmaticus fordulat természetes módon kapcsolja össze a minőségbiztosítást a tanulási eredményekkel és a kreditrendszerrel (*Adam 2006, 2008*). Így ez utóbbi kettő – ahogy a *Tuning* programban, úgy ebben a gondolatkörben is – egymástól elválaszthatatlan eszközök, és együtt kezelendők a minőségbiztosítás során.

Mindez azt mutatja, hogy nem lehet kizárólag csak kreditekben, kreditrendszerben gondolkodni, hanem a hallgatói tanulmánytervezés, a tanterv-fejlesztés és az oktatásszervezés által érintett koncepciók, megfontolások és eszközök komplex együttesét, ezek kölcsönhatását érdemes vizsgálni. A továbbiakban, amikor az egyszerűség kedvéért a *kreditrendszer* kifejezést használjuk, ez alatt mindig ezt a komplex rendszert értjük.

## A kreditrendszer és minőségbiztosítás kapcsolata a résztvevők oldaláról tekintve

A kreditrendszer többféle módon is szerepet vállalhat egy felsőoktatási intézmény minőségének fejlesztésében. Egyfelől közelíthetünk ehhez a kérdéshez a képzési



folyamatban részt vevők szerinti bontásban, amely összhangban van az Európai Minőségbiztosítási Szervezetek Hálózata (ENQUA) által kialakított európai felsőoktatási minőségbiztosítási szenderdekkel és irányelvekkel (ENQUA 2007):

a) a tanuló egyén felől: ekkor a hallgató tanulási útvonaltervezésének, tanulása eseményeinek, folyamatának és diplomája által tanúsított felkészültségének minősége kerül előtérbe: a hallgató számára célul tűzött – a diplomához elérendő – tanulási eredmények, az ehhez vezető lehetséges tanulási utak és az abban előírt/elvárt hallgatói tanulmányi munka koherenciája, összefüggései;

b) az intézmény szolgáltatásai felől: ekkor az intézmény által nyújtott képzési szolgáltatások minősége kerül előtérbe;

c) az oktatók teljesítménye felől: ekkor a szervezeti működés célszerűségének, hatékonyságának minősége válik fontossá.

Belátható, hogy a hallgató érdeke az, hogy olyan tanulási útvonalat tudjon megtervezni és bejárni, amely nemcsak egy (oklevéllel tanúsított) végzettséget biztosít számára, de az útvonal bejárása során megszerzett kompetenciái révén személyesen is rendelkezzen azokkal a tanulási eredményekkel, amelyeket számára az intézmény, illetve egyéb szabályozók (szenderdek, jogszabályok, akkreditációs dokumentumok) felkínáltak mint reális lehetőséget. Emellett a hallgatónak az is érdeke, hogy mindezt úgy szerezze meg, hogy közben módja van az őt személyesen is érdeklő, motiváló szakmai kérdésekkel foglalkozni és nem kell felesleges kitérőket, vargabetűket, ismétléseket tennie. Ezt egyrészt a tanterv tervezése, felépítése és szervezőmódja, másrészt a tanterv megvalósulása – mint intézményi ajánlat – teszi lehetővé számára.

A hallgatónak az is érdeke, hogy tanulmányai megtervezéséhez többé-kevésbé reálisan felmérhesse a szükséges tanulmányi munkát. Ezt egyrészt a tanterv tárgyainak tanóraszám, illetve az ezen túli egyéni tanulmányi munkamennyiséget is magában foglaló kreditérték fejezi ki számára. A hallgatónak érdeke, hogy számíthasson a tantervben feltüntetett, kreditekben kifejezett tanulmányi munka reális voltával, mert ez teszi számára lehetővé, hogy képességei tudatában tervezhesse tanulmányait saját munkabírásának, vállalási hajlandóságának, illetve lehetőségeinek ismeretében. Ha kevesebbet kell tanulnia, mint amennyit számára a tanterv jelez, akkor csalódott lesz: úgy érzi, hogy az intézmény, az oktatók többet ígértek (csillantottak meg) számára, mint amennyit végül is kínáltak. Esetleg nem tanították meg mindarra, amit ígértek. Ha többet kell tanulnia, mint amennyit a tanterv jelez, akkor könnyen lehet, hogy nem lesz képes eljutni a diplomáig: ha a tantervben jelzett tanulási mennyiséggel számolt volna a kezdetektől, akkor lehet, hogy egyszerűbb útvonalat választ, esetleg lassabb előrehaladás mellett dönt. Azaz saját reális tanulmánytervezéséhez alapvető fontosságú, hogy a kreditekben kifejezett tanulási mennyiség valós legyen.

Nem tekinthetünk el attól a tényről, hogy a kreditek megszerzéséhez szükséges tanulmányi munka egy feltételezett átlagos hallgatóra becsült érték. Ugyanakkor egy hús-vér hallgató tanulmányai első szemeszterében elég jól be tudja mérni, hogy

a szükségessé vált feltüntetett tanulmányi munka és saját tényleges tanulási ráfordítása közötti arány alapján ő mennyivel tér el a hipotetikus átlagtól. Innentől pedig a saját képességeihez mért korrekciót is el tudja végezni a tanterv által nyújtott információk alapján. Ez a gondolatmenet visz oda, hogy – kellő létszámú hallgatót és tisztességes tanulmányi teljesítményértékelést feltételezve – egy-egy szakos évfolyam kreditekre vetített tanulmányi átlagának az átlag, azaz a közepes érték körül kell mozognia. Ha ennél magasabb az átlagérték, akkor a tanterv az átlagosnál alacsonyabb képességű hallgatót feltételezve allokálta krediteket, ha az átlagérték közepesnél alacsonyabb, akkor a tanterv átlagosnál magasabb képességű hallgatókat feltételezett. A tanulmányi átlagok adott időszakonkénti átfogó vizsgálatával képet alkothatunk erről és korrigálhatjuk a kreditek kiosztását a szükséges irányba. Itt most nem foglalkozunk azzal, vajon fenntarthatóak-e azok az explicit és implicit előfeltételek, amelyek a kreditallokáció optimalizálásának illetően eljárásához felállítottak (*Kodácsy 2003*), csupán arra kívánunk rámutatni, hogy a tanulmányi átlagok és a kreditek összevető figyelemmel kísérése, vizsgálata már maga is képezheti a minőségbiztosítási eljárás részét.

Ezt a természetes hallgatói érdeket, igényt érdemes összevetni a hazai valós helyzettel. A 2005-ös *Országos Kreditmonitoring* vizsgálat során (*Illés 2005*) az derült ki, hogy a hallgatók által felvett és elvégzett (kreditet eredményező) tárgyak harmada esetében a kreditértékkel kifejezett tanulmányi munkánál kevesebbet, további egyharmad esetében pedig jóval kevesebbet (a fele vagy annál is kevesebb tanulmányi munkát) végeztek el, és így is sikerrel teljesítették a tantárgyak tanulmányi követelményeit. (A kreditben kifejezett elvárt hallgatói tanulmányi munka és a tényleges hallgatói ráfordítás az esetek alig 10–14%-ában egyezett meg!) A felmérés nem terjedt ki annak vizsgálatára, hogy a teljesítés milyen érdemjeggyel zárult, azaz a vizsgálatba bevont hallgatók az alig 50%-os ráfordítással vajon inkább csak elégséges vagy annál jóval jobb eredményt értek-e el. De mivel a minta reprezentatív volt, 35 felsőoktatási intézményből összesen 1500 hallgatót tartalmazott, okkal feltételezhető, hogy képességeik és tanulmányi eredményeik megfeleltek a hazai felsőoktatás teljes hallgatói átlagának és így voltak köztük kimagaslóan jók és szerényebb képességűek is. A vizsgálat eredménye mindentől függetlenül is megdöbbentő, mert azt jelzi, hogy a hazai felsőoktatási intézmények tanterveik adatai révén (jelesül a tantárgyakhoz allokált kreditértékekkel) alapvetően félretájékoztatják hallgatóikat a tantárgyak sikeres elvégzéséhez szükséges tanulmányi munka mennyiségéről, és ezáltal hallgatóik nem képesek megalapozott egyéni tanulmánytervezést végezni.

Az Országos Kreditmonitoring vizsgálatnak ez a részvizsgálata egyelőre egyszeri alkalomnak tűnik, és bármennyire is kívánatos volna, úgy látszik, az intézményeknek csak egy kis hányada végez saját hatáskörben – saját tanterveik, tantárgyaik vonatkozásában – ilyen felmérést, azt is inkább csak alkalmilag. Pedig a tantervek végrehajtásával kapcsolatos minőségbiztosítás egyik igen lényeges eleme lehet e dimenzió rendszeres vizsgálata. Az intézményeknek ugyanis érdekük, hogy a tan-



tervfejlesztés során hipotetizált átlagos hallgatói képességek helyett a tényleges átlagos hallgatói képességekhez közelítsék a tantervi tanulmányi követelményeket. Ennek pedig egyik lehetséges eljárása a tényleges hallgatói tanulmányi munka rendszeres felmérése, és az eredmények alapján a kreditallokálás módosítása a szükséges irányba.

A fenti eredmény azonban nemcsak a minőségbiztosítás e dimenziójának elmaradásáról, vagy a hallgatók félretájékoztatásáról szólhat, hanem más következtetéseket is lehetővé tesz. Elképzelhető, hogy a tantervek tervezése során őszintén, és a virtuális átlagos hallgatói képességeket reálisan megítélve munkálkodtak az intézmény illetékesei (oktatók, tantervfejlesztők) a kreditek allokálásán, azonban a képzés során az oktatók nem adnak ki, és nem követelnek meg annyi munkát, mint amennyit a tanterv előír. Az is feltehető, hogy a hallgató által ténylegesen elvégzett munka értékelése nem a tanterv által feltételezett követelmények, hanem az oktató által alacsonyabb szinten meghatározott követelményekhez viszonyítva történik. Ez magyarázná azt, hogy miért nem jellemző az átlagon aluli tanulmányi eredmény a hallgatói csoportokban, annak ellenére, hogy a hallgatók az elvárt munka alig felét végzik el. Ez a feltevés azonban már nem csak az oktatói munkavégzés minőségének kérdését veti fel (óhatatlanul is idézve azt a hazai felsőoktatás jellemzésére, az oktatók és hallgatók teljesítményével kapcsolatban többször is elhangzó *bon mot*-t, miszerint „én színlelem, hogy tanítok, te meg színleled, hogy tanulsz”), de súlyosan veti fel azt a kérdést is, vajon a hallgatók megszerzik-e egy-egy tantárgy sikeres elvégzése során a tantárgyi programban megígért ismereteket, készségeket. Az egész programra vetítve: vajon az intézmény által kiállított diploma valóban azokat az ismereteket, készségeket igazolja, amelyeket a tanterv egésze, illetve külső szabályozók (pl. a képzési és kimeneti követelmények) alapján igazolnia kellene? Ilyen jellegű vizsgáldást az intézmények alig folytatnak, és átfogó, a megszerzett kompetenciákra irányuló, összevethető képet nyújtó vizsgálatot sem végez senki. Az *OECD* a *PISA* vizsgálatoknak a közoktatási fejlesztésekre gyakorolt hatását tapasztalva most készít elő egy, a felnőttek képességeit mérő vizsgálatot, amely az oktatási háttér feltérképezése nyomán a felsőoktatás teljesítményéről is szolgáltat majd eredményeket (*Merle 2004*). De az egyes intézménynek – az *OECD*-től vagy más külső aktortól függetlenül is – érdekében állhat ilyen, saját diplomájára irányuló utólagos vizsgálatok elvégzése a diploma minőségbiztosításának részeként.

A kétszintű képzésre történő átállás során a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak (MAB) az összes alapképzési és mesterprogramot vizsgálnia kellett az egyes szakok létesítése, majd indítása kapcsán. Létesítéskor a szakok leírásához az ún. képzési és kimeneti követelmények (KKK) szolgálnak rendeleti mintául. Ebben ismeretkörönként kell megadni nem csak az adott tudásanyag tartalmát, hanem az ehhez tartozó kreditértékeket is. A gyakorlatban ez -tól -ig határok segítségével történt (pl. egy adott mérnöki vagy társadalomtudományi alapszakon az alapozó törzstárgyak a képzésben 75–105 kreditet tesznek ki). A szakindítási anyagokban

a MAB bekérte az egyes szakok mintatantervét is, ahol még részletesebb (gyakorlatilag tantárgy szintű) lebontást találhatunk – ismét csak a kreditekkel együtt.

Elvileg ez a folyamat nagyszerű alkalmat kínált volna arra, hogy a nagyobb egységeket átfogó és a tárgyszintű kreditallokációról egyaránt valamiféle elemzés készüljön (nem is szólva arról, hogy megfelelő útmutatással irányítani is lehetett volna a tantervkészítésnek ezt a mozzanatát). A lassan induló, majd hajszolttá váló akkreditálási procedúrába azonban ennek az esélynek a megragadása nem fért bele. Egyes szakbizottságok (pl. a gazdaságtudományi) ugyan megpróbálták a szakindítási anyagok vizsgálatát erre az aspektusra is kiterjeszteni, azonban erőfeszítéseiket nem koronázta siker. A szakbizottságok szintjén ugyan levonhatók voltak bizonyos következtetések, azonban ezeket nem követte intézkedés. Milyen következtetésekről volt szó?

– Az intézményi tantervek általában szétaprózottak. Az egyes tanszéki, tanári motivációk abba az irányba hatottak, hogy 2–3 kredites tárgyak tömege maradjon bent a tantervben, ezáltal egy-egy félévben akár 10–12 tantárgy tanítását is lehetővé téve. A hallgatóknak ez ugyanennyi vizsgát jelent. A nyugat-európai és tengerentúli példák ellenben azt sugallják, hogy egy félévben maximum 4–5, nagy kreditértékű tárgy legyen (kevés vizsgával terhelve a hallgatót). Különösen jól megfigyelhető ez a tendencia az angol tantervekben, ahol egy-egy modul két félévre is áthúzódba alaposabb elmélyülést jelent az adott tárgyban.

– Ugyanazon tárgy vagy tárgycsoport egyes intézményeknél eltérő kreditekkel jelenik meg. Ezáltal a kreditek átvitele technikai problémát jelenthet.

– A számonkérési folyamat a magyar felsőoktatásban nagyrészt elválik az oktatási folyamattól, ezáltal a kurzus elvégzésének teljes hallgatói időráfordítása is nehezen kiszámíthatóvá válik. A helyzet paradoxitását jelzi, hogy a 4–6 hetes külön vizsgaidőszak ténye a felsőoktatási törvénybe is bekerült, ezáltal gyakorlatilag lehetetlenné téve azok törekvéseit, akik a folyamatos számonkérés hívei.

– Tetten érhető, hogy a kreditek allokálása nem az eszmei időráfordítás, hanem egyes tárgyak vagy tárgycsoportok „fontossága” szerint történt: pl. a kötelező törzstárgyak mindegyike 4 kredit, a szabadon választott tárgyak mindegyike pedig 3 kredit.

Mint látható, a kérdést tehát mindhárom korábban jelzett megközelítés (a, b, c) felől meg lehet vizsgálni, de a három megközelítést integráltan is lehet alkalmazni. Az alkalmazott módszerek, technikák, részletek tekintetében nagyfokú változatoság képzelhető el. A vizsgálódás jelentősége azonban mégsem a tényleges eredményekben van, hanem az elemzések megkezdésének, folytatásának tényében.

## A kreditrendszer és minőségbiztosítás kapcsolata a minőségbiztosítás módszertana felől tekintve

Megközelíthetjük a kreditrendszer és a minőségbiztosítás kapcsolatát a minőségbiztosítási eljárások módszerei szerinti bontásban is.



a) A kreditrendszer fejlődése által felvetett új tanulmánytervezési és oktatásszervezési kérdések az oktatás-módszertannal, a tanterv-tervezéssel, az értékeléssel, a hallgatók tanulmányaival kapcsolatos korábbi szokásaik újragondolására készítik a felsőoktatási intézmények oktatóit, oktatásszervezőit, hallgatóit egyaránt. Ez erősíti az intézmény saját tevékenységével (annak javításával, fejlesztésével) kapcsolatos reflektív gondolkodást. E megközelítésben a kreditrendszer közvetett, rejtett szerepet játszik a minőségfejlesztésben (lásd pl. az előzőekben az akkreditációról elmondottakat).

b) A kredit egyre több tulajdonságot vesz magára (*Temesi 2007*), ami részben az előző pontban leírt következményekkel jár, részben közvetlen minőségbiztosítási funkciót is hordoz: az oktatás minőségével kapcsolatos egymásra épülő, interrelációs viszonyban álló eszközök egyikeként nem lehet az oktatás minőségének biztosítását a kreditek figyelembe vétele nélkül végezni. És így nem lehet az oktatás minőségét a kreditek vizsgálata nélkül mérni. Ezt tekinthetjük a kredit minőségbiztosítással kapcsolatos funkciójának kvalitatív vagy puha dimenziójának.

c) A kreditek önmagában is szolgálhatnak tevékenységi, illetve minőségi mutatóként, sokféle szempontból (ezek részletezését lásd a továbbiakban). Ezt tekinthetjük a kredit minőségbiztosítással kapcsolatos funkciójának kvantitatív vagy kemény dimenziójának.

A Bolognai folyamat számára természetes szakaszokat kijelölő kétévente megrendezésre kerülő miniszteri értekezleteken – mielőtt határoznának a következő két év célkitűzéseiről – a miniszterek áttekintik az előző két év során végbement változásokat. A visszatekintést számos beszámoló, felmérés, értékelés segíti, amelyet részben független kutatók, részben a folyamatban leginkább érintett felsőoktatási intézményeket képviselő Európai Egyetemi Szövetség (*European University Association*, EUA), illetve a folyamatot menedzselő, adminisztráló Európai Bizottság, továbbá az egyes országok miniszterei végzik. Ez tekinthető a folyamat minőségbiztosítási részének, és egyben – talán minden túlzás nélkül – a Bolognai folyamat leglényegesebb mozzanatának: a rendszeres ön- és külső értékelés legalább olyan erőteljesen hat a folyamatban részes országok, intézmények és egyetemi polgárok gondolkodására, tevékenységeire, mint a miniszterek célkitűzései, a nemzeti jogalkotó tevékenység. Azaz jelentős a hozzájárása.

A kétévente esedékes áttekintések mindegyike kitér a képzési szerkezet, illetve a hallgatói mobilitás, ezzel összefüggésben a kreditrendszer fejlődésére, alakulására. Ezen értékelő folyamat keretében tehát mind a nemzeti oktatáspolitikák irányítói, mind a felsőoktatási intézmények többek között reflektálnak arra is, hogy kreditrendszerük hogyan működik, milyen változások mentek végbe az előző „önvizsgálat” óta. A Bolognai folyamat tagjaként Magyarország felsőoktatási intézményei és oktatási minisztériuma is részese ennek az értékelésnek. Így – eltekintve a tényleges részvételi aktivitástól – a felsőoktatás jelentős szegmenseire, köztük a kreditrendszerre vonatkozóan is átesnek egy olyan eljárás, amelynek eredményeit mindazok,



akik ezt előnyükre kívánják fordítani, megtehetik. Úgy is tekinthetünk ezekre az alkalmakra, mint közvetett, implicit minőségbiztosításra.

A kreditrendszer alkalmazásának fejlesztéséhez az elmúlt két évtizedben az EU megpróbált segítséget nyújtani. Egyrészt az ECTS fejlesztésének első szakaszában különböző eljárásokat, módszereket, protokollt fejlesztettek ki (ECTS Felhasználói Útmutató, benne számítási táblák, úrlapok, tájékoztató csomag), majd az Oklevélmelléklet kidolgozása, újabban a tanulási eredmény alapú oktatásszervezés elvének megjelenítése. Ezek intézményi alkalmazásának ösztönzésére pedig a minőségi díjak mintájára kialakította az ECTS Díjat és az Oklevélmelléklet Díjat (*ECTS and DS Labels*). Ez utóbbiak szép, ám sikertelen kísérleteknek bizonyultak arra, hogy puha minőségpolitikai eszközökkel ösztönözzék a jó eljárások terjedését, alkalmazását. A sikertelenség abban áll, hogy a több ezer, magát ECTS és DS alkalmazónak tekintő intézmény (*Bologna Stocktaking 2007; Reichert, S. & Tauch C. 2005; Crosier, Lewis & Smidt 2007*) közül a meghirdetés három éve alatt alig száz jelentkezett a díjra, és közülük alig két tucat nyerte el az elismerést. A díj iránti érdeklődés hiánya valószínűleg több okra vezethető vissza, amelyek között minden bizonnyal előkelő helyen szerepel a kreditrendszer tökéletlen alkalmazása miatti önkorlátozás. Mivel – mint fentebb már esett szó róla – a kreditrendszer folyamatosan változik, új tulajdonságokkal, funkciókkal, támogató eszközökkel bővül, ezek bevezetése, használatba vétele folyamatos fejlesztést és ezzel együtt újabb gondokat, megoldandó problémákat vet fel az intézmények számára. A díjak fejlesztői, kitalálói valószínűleg nem reflektáltak kellőképp arra a problémára, hogy egy változásban, fejlődésben lévő rendszer folyamatosan változó alkalmazását hogyan lehet kellő finomsággal mérhetővé, értékelhetővé tenni. Feltehető, hogy nem maguknak az eszközöknek és protokolloknak a pontos alkalmazását, hanem a velük kapcsolatos, a körjük szervezett intézményi minőségügyi folyamatokat lett volna szerencsésebb a díjjal kapcsolatos értékelési szempontrendszerben dominánssá tenni. Az, hogy ezt az intézmények maguk sem tették meg (külső ösztönzés híján), bizonyára a felsőoktatási minőségkultúra jelenlétének még alacsony szintjét is jelzi. A kudarc nyomán az Európai Bizottság felhagyott a díjak meghirdetésével.<sup>1</sup>

Idehaza is történtek próbálkozások a kreditrendszer bevezetésével és működésével kapcsolatos problémák feltárására, a vele kapcsolatos személyes attitűdök vizsgálatára, és ezekből tanulságok levonására (*Koster & Radnai 2001; Tóth 2003; AAM 2003; Illés 2005*). Ezeket a vizsgálatokat az Országos Kredittanács, illetve az Oktatási Minisztérium kezdeményezte, és közös ismervük volt, hogy – módszertanukban, eljárásaikban – egymáshoz alig kapcsolódtak. Így – bár legalább négy, országos hatókörű vizsgálat zajlott le – ezek egymással összevethető, teljes képet nem nyújtanak sem az oktatásügy irányítói, sem az intézmények számára. Ugyanakkor kétségtelen, hogy legalább igyekezetet jeleznek egy újonnan megjelenő eljárás, eszköz működésének, hatásának felmérésére, megismerésére, amely számos más felsőoktatási területre, változásra egyáltalán nem mondható el. A felmérések ered-

<sup>1</sup> A legfrissebb hírek szerint az Európai Bizottság jövőre újra megpróbálkozik a díjak kiírásával.



ményei is több haszonnal jártak volna, ha azok visszacsatolása, megismertetése jóval intenzívebben, szélesebb körben mehetett volna végbe. Egy-két konferencia, honlap nyilvánossága vélhetően elégtelen ahhoz, hogy az intézményvezetők, a kreditrendszerrel hivatalból foglalkozók olyan, a felmérések, vizsgálatok és értékelések fontosságára, érdemlegességére vonatkozó impulzusokat nyerjenek, amelyek rendszeres intézményi szintű adatgyűjtések és elemzések elindításához vezetnek. A vizsgálatok, azok eredményei ugyanakkor rámutathatnak a kreditek minőségbiztosításban betölthető puha vagy kvalitatív funkciójára.

A kreditrendszer alkalmazása során keletkezett adatok, amelyeknek egy jelentős részét ma már jogszabály által is előírt módon gyűjtene és rögzítene a magyar felsőoktatási intézmények elektronikus tanulmányi rendszerükben, alkalmassá tehetők arra, hogy tevékenység- vagy teljesítménymutatóként kezelje az intézmény vagy az oktatásirányítás. Egyes értékelési eljárásokban (*Baldrige 2008*) az intézmény teljesítményéről számot adó adatok között megjelennek a kreditekből képzett mutatók.

A 2005-ben Magyarországon lezajlott, már hivatkozott kreditmonitoring vizsgálat (*Illés 2005*) célja az adatgyűjtésen túl az volt, hogy az eredmények alapján olyan mutatórendszer jöhessen létre, amely lehetővé teszi az intézmények vezetői, illetve az oktatásirányítás számára, hogy idősorosan, illetve intézmények között egymással összevethető mutatók mentén képet nyerjenek az intézményi működés egyes szegmenseinek sajátosságairól. A létrejött mutatórendszert<sup>2</sup> rögzítő szakmai anyag (*Derényi et al. 2006*) öt vizsgálatra fontosnak vélelmezett témakörben mintegy negyven, kreditre alapozott mutatót tartalmaz. A témakörök a tantervekben alkalmazott *kreditkiosztást* (allokációt), a *kreditgyűjtést* (akkumulációt), a *tanterv szabadságfokának* (választhatóság) tantervben kialakított elvi és a gyakorlatban megvalósuló mértékét, a *tantervi rugalmasság* elvi (előfeltételezettség mértéke) és gyakorlatban megvalósuló (a tervezés és előrehaladás akadályai) mértékét, a *mobilitást és kreditátvitelt* (transzfer) valamint a *kreditrendszer és a tanulmányok értékelését* fedik le. A mutatók meghatározása, leírása egységes szerkezetben, 14 jellemző mentén történt, amelyben többek között olyan tulajdonságok szerepelnek, mint a mutató szakos, intézményi, illetve longitudinális használhatósága, a mutató képzéséhez szükséges alapadatok, azok definiálása, gyűjtésének módja, ideje, gyakorisága, a mutató képzésének a módja, a mutató értelmezése.

Az alkalmazásba vonandó mutatók meghatározásához, illetve kiválasztásához a fejlesztők kreditrendszerre vonatkozó hipotéziseket hívtak segítségül. A hipotézisek a kreditrendszer funkcióira, eredményeire, a jogszabályi környezetben állított feltételek teljesülésére vonatkoznak. Nem az egyes hipotézisek pozitív vagy negatív sugallata, hanem az alátámasztásukra vagy cáfolatukra figyelembe vett mutatók által közölt eredmények az igazán érdekesek. A hipotézisek, és a hozzájuk kap-

<sup>2</sup> A mutatók kidolgozásának munkálataiban részt vett Dóka Ottó (NyME), Illyés Ágnes (Magyar Gallup Intézet), Kodácsy Tamás (KRE), Scheiber Pál (SzIE), Szemerszky Mariann és Török Balázs (Felsőoktatási Kutatóintézet), Visy Csaba (SzTE), valamint jelen tanulmány szerzői.

csolt mutatók együtt egyben segítséget is nyújtanak az alkalmazóknak a begyűjtött adatok, mutatók értelmezésére, a kreditrendszer működése, funkcionálása és jogszabályi megfelelése állapotának megítélésére, idősoros vizsgálatok esetén a változások következetes figyelemmel kísérésére és értelmezésére.

Az ebben a programban kidolgozott mutatók több szinten is kezelhetők: országon, a mutatókhoz szükséges adatok szolgáltatásában közreműködő intézmények összességére értelmezve, intézményi, illetve kari szinten, továbbá néhány mutató esetén a képzési program szintjén is. A mutatórendszer alkalmas lehet „a felsőoktatásban zajló folyamatok feltárásában, az oktatás minőségének javításában, az oktatásszervezés hatékonyabbá tételében, a hallgatói igények, döntések és magatartásformák megismerésében”. Ha a mutatók képzéséhez szükséges adatok gyűjtése rendszeresen, például évente megtörténik, akkor idősoros elemzésekre is alkalmassá válnak. Emellett bemeneti adatokat képezhetnek egy intézményi vagy egy országos oktatásirányítási vezetői információs rendszer számára is. Ezáltal lehetőséget adnak az intézményvezetőknek, a felsőoktatás-politikai döntéshozóknak „a *folyamatokat* figyelembe vevő elemzések elkészítésére, a szükséges/lehetséges beavatkozási pontok feltárására és a beavatkozások tervezésére”. Az ilyen és ehhez hasonló mutatók egységes alkalmazása pedig azt teszi lehetővé, hogy az egyes intézmények, karok és képzési programok a rájuk vonatkozó adatok mellett megismerhessék más hasonló intézmények, karok, képzési programok teljesítményeit, és így felfedezhessék sajátos előnyeiket, felismerhessék a számukra leginkább problémás területeket. Ebben a folyamatban mutatók részeként vagy alapadataként a kredit kézenfekvő, sokdimenziós eszközként szolgálhat.

Említésre érdemes, hogy a kreditek egy sajátos felhasználása lehetséges az intézmények finanszírozásában is. Magától értetődőnek tűnhet a dolog a hallgatói oldalról: ha az adott intézményben az oktatásért fizetni kell, akkor ezt a fizetést (a tandíjat) a hallgató által igénybe vett oktatási szolgáltatás egységére, azaz a kredittegyeségre határozzák meg. Ha az USA-beli felsőoktatási intézmények közötti választás pénzügyi részét tekintjük, akkor ott a családi kassza teherbírását legtöbbször úgy ellenőrzik, hogy a megadott kredit-tandíjakat vetik össze egymással. A honlapokon általában ezt az összehasonlítható összeget is megtaláljuk (a félévenkénti kurzusdíjjal, vagy a teljes kurzusdíjjal együtt).

Az intézményi oldalra vonatkozó ún. kreditalapú finanszírozásnak a magyar felsőoktatási törvény előzetes vitáiban, szakértői anyagaiban is voltak hívei, azonban az ötlet még a konkrét javaslat szintjéig sem jutott el. Nyilvánvaló az összefüggés az intézmény által nyújtott teljesítménnyel (vö. teljesítményalapú vagy formula szerinti finanszírozás [Temesi, 2004]). Ha a finanszírozásban megjelenik a kredit, akkor az output oldalon van jelentősége, miközben az 1 kreditnyi teljesítménynek pontos jelentéssel kell bírnia az oktatás személyi és tárgyi feltételeire vonatkoztatva. Mivel ennek az egyenértékesnek a meghatározása nem könnyű feladat, ezért a tisztán kreditalapú (normatív) finanszírozás nehezen kivitelezhető, a kredit a megvalósult rendszerekben inkább a formula szerinti finanszírozás képleteinek egy



összetevőjeként jelent meg. Bár tisztán kreditalapú finanszírozás tehát nem valószínűsíthető, éppen a minőségbiztosítás és a kreditrendszer összefüggése kapcsán mégis érdemes lehet visszatérni – legalább a kredit visszacsatoló, mérő funkcióját felhasználva – a pénzügyi alrendszerben való megjelenítésre (pl. azonos képzések esetében az egy kreditre eső ráfordítások összehasonlítása). A képzések „beárazása” is lehet kreditalapú.

## Konklúzió

A fentiek azt mutatják, hogy a kreditrendszer (annak eszközei, folyamatai, szabályozói) és a rendszer működése révén létrejövő adatok változatos módon alkalmasak arra, hogy intézményi, illetve rendszerszintű minőségfejlesztési, minőségbiztosítási folyamatokban segítségül hívjuk őket. Nyilvánvaló, hogy mellettük számos más eszközt is be kell vonni, hiszen egy felsőoktatási intézmény működése messze összetettebb, hogysen a kreditrendszer mindenre kiterjedően alkalmas legyen elemzésére; sőt, az oktatási tevékenység is komplexebb annál, hogy csak a kreditrendszer mutatóival le lehetne fedni. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a kreditrendszer vizsgálata és elemzése nélkül ma már nem lehetséges a felsőoktatás oktatási tevékenységének vizsgálata, minőségének biztosítása. Fel szeretnénk hívni az ezzel foglalkozó intézményi és szabályozó, vagy irányító hatósági szakemberek figyelmét azokra a vizsgálatokra, adatgyűjtésekre, mutatókra és elemzésekre, amelyek mentén ezek a lehetőségek kihasználhatók.

DERÉNYI ANDRÁS & TEMESI JÓZSEF

## IRODALOM

- AAM (2003) *A felsőoktatási kreditrendszer bevezetésével és működésével kapcsolatos helyzetelemzés és akcióterv*. Készült az OM és az Educatio Kht. megrendelésére. AAM Tanácsadó Rt. Kézirat. <http://www.kreditiroda.hu/doc/aamvegso.pdf>
- ADAM, S. (2008) Learning Outcomes current developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes associated with the Bologna Process. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh\\_Feb08\\_Adams.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf)
- ADAM, S. (2006) An Introduction to Learning Outcomes. A Consideration of the Nature, Function and Position of Learning Outcomes in the Creation of the European Higher Education Area. In: Froment, E. & Kohler, J., et al. (eds.) *EUA Bologna Handbook*, Raabe Verlag, Berlin, Stuttgart 2006ff, B 2.3–1
- BÁLINT JÚLIA (2006) A minőségi díj felsőoktatási alkalmazhatóságának vizsgálata. In: Bálint, J. & Polónyi, I. & Siklós, B.: *A felsőoktatás minősége*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. 105–159. o.
- Baldrige National Quality Program. *Malcolm Baldrige National Quality Award, 2008 Education Criteria for Performance Excellence*. pp. 23. [http://www.quality.nist.gov/PDF\\_files/2008\\_Education\\_Criteria.pdf](http://www.quality.nist.gov/PDF_files/2008_Education_Criteria.pdf)
- Bologna Process Stocktaking Report (2007) London, European Commission, Socrates [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking\\_report2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf)
- CROSIER, D. & LEWIS, P. & SMIDT, H. (2007) *Trends V: Universities Shaping The European Higher Education Area*. An Eua Report. 100 o. magyarul: [http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/TrendsV\\_hu\\_honlapra.pdf](http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/TrendsV_hu_honlapra.pdf)

- DERÉNYI ANDRÁS (1999) A kreditrendszer hatása. *Magyar Felsőoktatás*, No. 10–11. 30–33. o.
- DERÉNYI ANDRÁS (2006) A tanulási eredmények kidolgozása és használata. Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és gazdaság*, Vol. 28, No. 2.
- DERÉNYI ANDRÁS et al. (2006) *Országos Kreditmonitoring*. A kreditrendszer alkalmazásának nyomon követése és értékelése Magyarországon. Módszertani kézikönyv. Országos Kredittanács – Oktatási Minisztérium, Budapest, Kézirat. 140 o.
- ECTS and Diploma Supplement Labels. European Commission, DG Education, Training, Culture and Youth [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/label\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/label_en.html)
- ENQUA (2007) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2. kiad. [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_v03.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf); magyarul: <http://www.mab.hu/doc/EUsttenderdek.doc>
- GONZALEZ, J. & WAGENAAR, R. (eds.) (2007) *Tuning Education Structures in Europe*. Universities' contribution to the Bologna Process – An introduction. University of Groningen – University of Deusto. 156 p. <http://www.tuning.unideusto.org/>
- ILLÉS ÁGNES et al. (2005) *Országos Kreditmonitoring Vizsgálat*. Kutatási jelentés az Oktatási Minisztérium számára. Kézirat. A kutatás részletes eredményei elérhetők: <http://www.kreditiroda.hu/kredit/jelenleg/monitoring2005-2006.asp>
- KODÁCSY TAMÁS (2003) ECTS rendszerben oktató felsőoktatási intézmény kredit-optimalizációja. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7. 14–16. o.
- KOSTER, C. J. & RADNAI, Z. (2001) *A kreditrendszer megvalósítása a magyar felsőoktatási intézményekben*. Kutatási zárójelentés. Budapest, Kézirat. <http://www.kreditiroda.hu/doc/ra-komteljes.pdf>
- MERLE, V. (2004) Developing an international Survey in Adult Skills and Competencies – Aims and methodological Issues. Com/Delsa/Edu(2004)4. Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/els/employment/piaac>
- REICHERT, S. & TAUCH C. (2005) *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. An EUA report. Brussels, European University Association, 70 p.
- TEMESI JÓZSEF (ed) (2007) *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest, Aula Kiadó. 443 o.
- TEMESI JÓZSEF (2007) A felsőoktatási kreditrendszer, a képzési keretrendszer és az ekvivalencia összefüggései. *Educatio*, No. 2. 217–230. o.
- TÓTH JÓZSEF (2003) *Kreditek, tények, igények*. A II. Országos Kredit fórumon (Dunaujváros, 2003. 04. 11.) elhangzott előadás írásos anyaga <http://www.kreditiroda.hu/doc/kreditek-tenyekigenyek.pdf>

## FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSA

**A**FELSŐOKTATÁS HUSZONEGYEDIK SZÁZADI gazdasági, társadalmi illeszkedését azzal lehetne leginkább jellemezni, hogy a tömegesedést követően a felsőoktatás az akadémiai szerepkörből kilépve egyre inkább gazdasági szereplővé, a gazdaság szerves részévé válik (*Polónyi 2006*). A gazdaság szereplőjeként a felsőoktatás speciális szolgáltatást nyújt vevői, a szolgáltatások felhasználói számára piaci viszonyok között. Ebben a helyzetben megnőtt a jelentősége a felsőoktatásban alkalmazható minőségmenedzsment rendszereknek, a minőség szemlélet erősítésének.

Az elmúlt évtizedben a felsőoktatási intézmények számának növekedése, a demográfiai adatok, a munkaerő-piaci igények változásai a verseny megjelenését, erősödését jelentik a felsőoktatásban működő intézmények részére. E verseny elemait tovább erősítik, hogy nem tömegesen, de már megjelenik a hazai intézmények mellett, más országok piaci kínálata is, illetve egyes felsőoktatási intézményünkben a külföldi hallgatók képzése a bevételszerzés egyik fontos eleme. Érdemes azt is figyelembe venni, hogy egyes intézmények stratégiai céljai között jelentős szerepet kapnak az európai és az európain kívüli felsőoktatási igények, piacok lehetőségeinek figyelembevétele. Ebben a folyamatban a verseny egyik fontos elemévé válik a minőségi oktatás, és szolgáltatás nyújtása, amelyet az intézmények életében a minőségmenedzsment rendszerek biztosítanak. Ennek figyelembevételét erősíti Dinya László is amikor a következőket fogalmazza meg:

Az egységes európai felsőoktatási tér olyan felsőoktatási intézményrendszer megteremtését jelenti, amelyen belül a hallgatók mobilitási lehetősége maximális, ennek érdekében pedig az egyes országok képzési, akkreditációs és minőségbiztosítási rendszerei, valamint a megszerezhető végzettségek is harmonizáltak. Ennek megfelelően a felsőoktatással szembeni társadalmi igények, és ezzel összefüggésben a minőségi igények gyors változásával folyamatosan foglalkoznunk kell, mert a tudástársadalom beköszöntése minden szereplőt alapvető kihívások elé állít, nemcsak azokat, akik a tudás előállításában, terítésében érdekeltek, hanem azokat is, akiknek boldogulásuk érdekében egyre nagyobb szükségük lesz az állandóan változó tudáshalmaz folyamatos elsajátítására és frissítésére (*Dinya 2003*).

A minőség szerepét erősítik a felvételi rendszerben az utóbbi években bevezetett változások is, amelyek elsősorban az intézményeket választó hallgatók szerepét (in-



tézményre adott voksát) kívánta növelni az intézmények felvételi és finanszírozási lehetőségei szempontjából. Már az első év eredményei is azt mutatják, hogy megindult a differenciálódás az intézmények között. Hosszabb távon várható, hogy egyes intézmények kiszorulnak a hazai felsőoktatás hagyományos képzési rendszeréből. Ez azért is indokolt, mert az utóbbi időben az alapképzések indítása során egyes képzési területeken jelentős túlkínálat alakult ki, másrészt a demográfiai adatok a graduális képzésbe beiskolázható létszám csökkenését prognosztizálják. A felsőoktatási szolgáltatásból ilyen módon kiszoruló intézmények megfelelő stratégia megvalósításával jelentős szerepet kaphatnak a felnőtt képzésben. Ezen a területen sem nélkülözhető a megfelelő minőségbiztosítási rendszer hatékony működtetése. Természetesen e változások dinamikája más, mint ami a termelő szektorokban tapasztalható. Nagy holtidővel, sok szubjektív elemmel is átszőve jelennek meg a „vevői” visszacsatolások a felsőoktatás piacán.

A felsőoktatási intézmények az utóbbi évtizedben kezdenek munkájukban szisztematikusan minőségmenedzsment rendszer elemeket alkalmazni. Sajnálatos, hogy ebben a szektorban is, – hasonlóan más termelő és szolgáltató szektorban helytelenül alkalmazott minőségmenedzsment rendszerhez – sok értelmetlen, formális megoldással találkozunk.

## Minőség értelmezése a felsőoktatási intézményekben

A minőség értelmezésével kapcsolatosan is számos megfogalmazással találkozhatunk a felsőoktatásban.

A leginkább elterjedt minőségértelmezés a folyamat alapú megközelítésre épül, amely szerint a felsőoktatási szolgáltatás specifikumai (szakok, tantervek tartalma, oktatók tudományos munkássága, minősítettsége stb.) alapján vélik a minőséget biztosítani. (Nem nehéz felismerni, hogy az akkreditáció lényegében ilyen, folyamat alapú minőség-ellenőrzést jelent.)

A felsőoktatási szolgáltatás minőségének értelmezésében mostanában kezd teret nyerni a minőség felhasználói alapú értelmezése, miszerint a felsőoktatás minősége a felhasználói követelményeknek való megfelelést jelenti – felhasználók alatt értve részint a hallgatókat, részint a végzeteket alkalmazó gazdasági szférát.

Az értékalapú minőségfogalom megközelítés egzakt módszereinek kidolgozása és legitimé válása valószínűleg sokat várhat még magára, jöllehet a kiterjedt, tömeges felsőoktatásban nyilvánvalóan egyre fontosabbá válik mind a hallgatók, mind az intézmények szempontjából (*Polónyi 2006*).

A minőség negatív-provokatív meghatározása: „a minőségbiztosítás szemlélete és »filozófiája« erőltetetten »egyoldalú« ugyanis az oktatás minősége szempontjából túlhangsúlyozza a szervezést, az adminisztrációt”. „Bátran hihetjük, hogy a minőségbiztosítás a minőségbiztosítási dokumentumok által valósul meg, hiszen alig több, mint jól rendszerezett, kötelezően előírt papírmunka, figyelmet és energiát, cselekvési kapacitást vonnak el a többi teendőktől: nem egyszerűen a minőségbiztosítás (a minőségirányítás) mindennapi praktikus teendőitől, hanem egyete-



mesen mindenféle teendőtől, amit az intézményben végezni kell, s leginkább a tanítástól” (Csoma 2003).

Úgy vélem nem véletlenül találkozunk ezekkel a különböző minőség értelmezésekkel. Meggyőződésem szerint az intézményekben rosszul működő minőségbiztosítási rendszerek „szenvető” alanyai a minőség negatív-provokatív definíciójával azonosulnak, de bízom abban, hogy napjaink hazai felsőoktatási intézményeiben elsősorban a minőség felhasználói alapú értelmezése válik széles körben elfogadottá. Itt meg kell jegyezni, hogy nem teljesen elfogadott, hogy kit is értünk felhasználónak („vevőnek”) a felsőoktatásban. Erre a kérdésre még későbbiekben visszatérek. Hosszabb távon a minőségmenedzsment rendszerek alapjait a TQM vezetési filozófia megteremtése biztosíthatja a felsőoktatási intézményeinkben. Ez a minőségmenedzsment megközelítés áll legközelebb a tudás alapú szervezetek szervezeti kultúrájához, ugyanakkor igényli az autokratikus, helyenként feudális elemekkel átszőtt vezetési rendszerrel való szakítást. Meggyőződésem szerint a felsőoktatás minőségfejlesztésében – a többi szolgáltató szektorhoz hasonlóan – a TQM vezetési filozófia felé való határozott elmozdulás a jövőben nem hagyható figyelmen kívül. A gazdasági szféra egyes területein is érzékelhető, hogy a minőségmenedzsment rendszer, mint vállalati alrendszer határai mindinkább elmosódnak és a TQM szemlélet erősödése a minőség rendszerrel kapcsolatos elemeket a vezetési rendszer integráns részévé teszi. Ez az irány várható a szolgáltatások területén is esetenként a szolgáltató szervezetek sajátosságai miatt kihagyva a szektor specifikus formalizált minőségmenedzsment rendszerek alkalmazásának szakaszait.

## Minőségmenedzsment rendszerek és az európai felsőoktatási térség

Az európai országok felsőoktatásért felelős miniszterei 1998 óta (Párizs) rendszeres – folyamatosan bővülő számú résztvevőjű – az európai felsőoktatási térséggel kapcsolatos tanácskozásain a felsőoktatási intézmények minőségi rendszereivel kapcsolatos kérdések napirenden voltak. Az európai felsőoktatási reform és a bolognai folyamat minden dokumentuma hangsúlyozza, hogy a reform megvalósításának döntő színterei maguk a felsőoktatási intézmények, amelyek autonómiája, egyedisége alapvető érték. Ennek értelmében az Európai Felsőoktatási Térségben kibontakozó, egyre erősödő, az erőforrásokért, ezen belül döntően a hallgatókért folyó verseny is az egyes intézmények között értelmezhető.

Az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) által az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése érdekében kinyilvánított minőségi kritériumok a következők:

- A tudományos autonómia, mint a kiemelkedő teljesítmény és versenyképesség eszköze.
- A pontosan megfogalmazott intézményi küldetés, és célrendszer.
- Az átlátható és nem kizáró-jellegű felvételi stratégiák, valamint a második próbálkozás lehetősége és kérvényezési/fellebbezési stratégiák.

- A tantervi minőség.
- Az oktatói kar minősége.
- Folyamatos hallgatói visszacsatolás, fogékonyság a hallgatói javaslatokra, ajánlásokra és kritikára.
- Rugalmas struktúra, amely lehetővé teszi a kreditek érvényesítését.
- Az infrastruktúra minősége, illetve a megfelelő eszközök elérhetősége.
- A rendelkezésre álló erőforrások elosztása, valamint lehetőség költséggvetésen kívüli források elnyerésére.
- Elszámoltathatóság az emberi és anyagi erőforrásokkal, valamint rendszeres átvilágítás.
- Visszacsatolás az érintettek részéről, és a diplomát adó programok munkaerőpiaci igényekhez igazításának lehetősége.
- Nemzetközi tudományos versenyképesség.
- Belső minőségbiztosítási mechanizmusok.
- A közéletben és demokráciában játszott aktív szerep.
- Innovációs erőforrások műszaki, tudományos, kulturális és művészeti területeken (*Polónyi 2006*).

Az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Hálózat (European Network for Quality Assurance in Higher Education) 2000-ben jött létre azzal a céllal, hogy a minőségbiztosítás területén támogassa az európai államok együttműködését, a hálózat (network) 2004-ben a Közgyűlés döntése alapján felvette a European Association for Quality Assurance in Higher Education (Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szervezet – ENQA) nevet. Az Európai Bizottság a kezdetektől támogatja a szervezet működését.

Az ENQA értelmezése szerinti minőségbiztosítási rendszernek három eleme van:

- az akkreditációs politika átalakítása minőségpolitikává, azaz az állami/kormányzati minőségbiztosítási politika és szervezet kialakítása,
- ennek keretében erőteljes minőségi orientáció megvalósítása (részint motivációval: minőségi díj, kiválósági díj, részint tanácsadással, standardok, ajánlások kidolgozásával),
- a felsőoktatási rendszerből eddig hiányzó intézményi minőségbiztosítási eljárások és szervezeti feltételek kialakítása.

2005 májusában, a Bergeni Találkozón az európai felsőoktatásért felelős miniszterek elfogadták a „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (~ A minőségbiztosítás sztenderdjei és irányelvei az Európai Felsőoktatási Térségben), ENQA által összeállított tervezetét.

A sztenderdek és irányelvek mindegyike néhány, az Európai Felsőoktatási Térségben történő felsőoktatásra vonatkozó belső, illetve külső minőségbiztosítással kapcsolatos, alapvető elven alapszik. Ezek a következők:

- A felsőoktatás szolgáltatója/nyújtója felelős elsődlegesen a szolgáltatás minőségéért és minőségbiztosításáért.



- Szükség van a társadalomnak a felsőoktatás minőségéhez és sztenderdjeihez fűződő érdekeinek védelmére.
- A tudományos programok minőségét fejleszteni kell – a hallgatók és az EFT szerte történő felsőoktatás haszonélvezőinek érdekében.
- Eredményes és hatékony szervezeti struktúrákat kell kialakítani, amelyek keretében a tanulmányi programokat biztosítani és támogatni lehet.
- Lényeges az átláthatóság, és a minőségbiztosítási folyamatok során külső szakvélemény felhasználása.
- A minőségi-kultúrát támogatni kell a felsőoktatási intézményeken belül.
- Olyan folyamatokat kell kidolgozni, melyeken keresztül a felsőoktatási intézmények meg tudják mutatni elszámoltathatóságukat – beleértve az állami és a magán befektetésekre vonatkozó elszámoltathatóságot is.
- Az elszámoltathatósági célokat szolgáló minőségbiztosítás teljes mértékben összeegyeztethető a minőségjavítási célokat szolgáló minőségbiztosítással.
- Az intézményeknek be kell tudniuk mutatni az általuk nyújtott minőséget, mind országos, mind nemzetközi viszonylatban.
- Az alkalmazott eljárások nem szabad, hogy elnyomják a változatosságot és az innovációt.

## Minőségbiztosítási (minőségmenedzsment) rendszerek a felsőoktatási intézményekben

A közszolgálat többi szektorához hasonlóan a jogszabályoknak való megfelelést, a külső minőségmenedzsment rendszer biztosítja, amelyet a Felsőoktatási Törvény jelenleg a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság működésével kívánja biztosítani. A közszolgáltatásokban nélkülözhetetlen a hatékony külső minőségmenedzsment rendszer működtetése.

A felsőoktatási intézményen belül a törvényi szabályozás mellett elsősorban a piaci mechanizmusok igénylik, egyes esetekben kényszerítik ki a minőségmenedzsment rendszerek működését. Itt szeretném megjegyezni, hogy e rendszerek működése akkor kap megfelelő súlyt az intézmények működésében, ha nem elsősorban a törvényi elvárások miatt működtetjük. Sok esetben más szektorok (HACCP – vendéglátás, ISO 9001 – egészségügy és közigazgatás) példája is azt mutatja, hogy a jogszabályi megfelelés szempontjait szem előtt tartó minőség rendszerek az esetek többségében formálisak, nem épülnek be a szervezet mindennapos működésébe, folyamataiba és vezetési rendszerébe.

A felsőoktatási intézményekben a minőségmenedzsment rendszer meglétét a Felsőoktatási Törvény írja elő. Meg kívánom jegyezni, hogy a Felsőoktatási Törvény szövegében következtelen és sok ponton hibás terminológiákat használ a minőségmenedzsment rendszerrel kapcsolatos szabályozásoknál. Sajnálatos, hogy a minőségbiztosítás, minőségirányítás, minőségfejlesztés, minőségfejlesztési program kifejezések következtelen használata és az ágazati minőségpolitika hiánya az in-

tézmények egy részében zavart is keltett. Az elmúlt év végén kiadott felsőoktatási ágazati minőségpolitika sem tette helyére a kérdéseket. Az ágazati vezetés nem fogalmazott meg karakteres minőségpolitikai irányokat, amelyek az intézmények minőséggel kapcsolatos döntéseit segítették volna.

A felsőoktatási intézményekben, a nemzetközi gyakorlatot is figyelembe véve inkább a minőségbiztosítási rendszer megnevezés terjedt el. Én jobban örülnék a minőségmenedzsment rendszer elnevezésnek, de a minőségfejlesztési rendszert is el tudom fogadni. Nagyon szerencsétlennek és hibásnak tartom az utóbbi években a gazdaság különböző területein elterjedt minőségirányítási rendszer elnevezést. Ez az ISO 9000-es szabványrendszer megjelenését követően a hibás fordítás következtében terjedt el hazánkban. De persze az a lényeg, hogy rendszerről gondolkodjunk és beszéljünk és ismerjük a rendszer kialakítás és működtetés célját!

A Felsőoktatási Törvény 21. §-a szól a minőségfejlesztési program megfogalmazásáról és e programot és évenkénti értékelését az intézmény vezetése köteles nyilvánosságra hozni. A minőségfejlesztési program pontos tartalma és funkciója a törvényi szabályozásból nem derül ki. Véleményem szerint a minőségfejlesztési program (helyesebb lenne minőségfejlesztési tervnek hívni) az intézményi minőségbiztosítási rendszer működésének eredménye. Az intézmény vezetése a mérőszámok alapján értékeli a rendszer működését és a következő időszakra megfogalmazza a rendszer működésének mérhető céljait.

A felsőoktatási intézményeknek minőségbiztosítási rendszerüket a saját pozíciójuk, stratégiai céljaik és szervezeti kultúrájuk figyelembevételével indokolt kialakítaniuk. Ehhez különböző, általánosan használható minőségmenedzsment rendszer modelleket vehetnek figyelembe. Véleményem szerint e modellként az ISO 9001:2000 szabványban megfogalmazott általános követelményeket, az ENQA által megfogalmazott sztenderdeket és irányelveket vagy a TQM vezetési filozófia alapjait vehetik figyelembe. Természetesen ezen általános modellek további, akár az adott intézményre kialakított, megfogalmazott modell alkalmazását is eredményezhetik. Mindenképpen hangsúlyozni szeretnénk, hogy a tényleges minőségbiztosítási rendszer előírásai intézmény specifikusak legyenek. Csak ebben az esetben tölti be azt a funkcióját, amiért érdemes működtetni. Mint, már előzőekben is hangsúlyoztam a formális minőségbiztosítási rendszereknek a felsőoktatásban sincs semmi értelme.

A következőkben összefoglaljuk a felsőoktatási intézmények minőségmenedzsment rendszerei kialakításához figyelembe vehető modellek legfontosabb jellemzőit.

## ISO 9001 szabvány előírásainak megfelelő minőségbiztosítási rendszer

A közszolgálat más szereplőihez képest kisebb arányban, de a felsőoktatási intézmények területén is megjelennek az ISO 9001:2000 szabvány szerint kialakított minőségmenedzsment rendszerek.



A minőségbiztosítási rendszer működésének lényege, hogy összehangolja az intézmény, vagy szervezeti egységeiben dolgozó munkatársak tevékenységét annak érdekében, hogy a szervezet szolgáltatásainak „vevői” az igényeiknek megfelelő szolgáltatást, azaz „minőséget” kapjanak.

Az ISO 9000-es szabványrendszer, 2000-ben bevezetésre került verziója mind a tartalmát mind a szerkezetét tekintve forradalmi változásokat mutat. A szerkezeti változások eredményeként a minőségbiztosítási rendszerrel kapcsolatos általános követelményeket négy érdemi fejezetet tartalmazza:

- a vezetés felelőssége;
- erőforrás gazdálkodás;
- termék és/vagy szolgáltatás előállítása (folyamat menedzsment);
- mérés, elemzés és fejlesztés.

Az ISO 9000:2000-es szabványcsaládot azért dolgozták ki, hogy különböző típusú vagy méretű szervezetnek segítsen eredményes minőségmenedzsment rendszert bevezetni és működtetni. A szabványrendszer alkalmazásához négy fontos szabvány előírásainak ismerete szükséges.

- Az ISO 9000 szabvány leírja az ISO 9000 szabványcsaládnak megfelelően kialakított minőségmenedzsment rendszerek alapjait, és definiálja az e rendszerekben használt terminológiáját.
- Az ISO 9001 szabvány a minőségmenedzsment rendszerre vonatkozó általános követelményeket határozza meg, amelyet egy szervezet akkor hoz létre, ha bizonyítania kell képességét olyan termékek szolgáltatására, amelyek kielégítik a vevő és a termékre vonatkozó jogszabályok követelményeit, és az a célja, hogy növelje a vevők megelégedettségét.
- Az ISO 9004 szabvány útmutatást ad, a szervezet működésének fejlesztésére, valamint a vevők és más érdekelt felek megelégedettségének növelésére.
- Az ISO 19011 a minőségmenedzsment és környezetközpontú menedzsment rendszerek auditálásához nyújt alapot.

Ezek a szabványok együttesen alkotják a minőségmenedzsment rendszerszabványok összefüggő sorozatát, amely az alkalmazó szervezeteknek megkönnyíti a rendszerek kölcsönös megértését és elfogadását a különböző üzleti vagy partneri kapcsolatokban. Meggyőződésem szerint a kialakított minőségbiztosítási rendszerek az ISO 9001 szabvány előírásainak felelnek meg. Az adott intézményben alkalmazott előírások „szintje” nem értelmezhető, csak oly módon, hogy a rendszer szabályozása illeszkedjen az intézmény „minőség érettségi szintjéhez” a vevői igényekhez és az intézmény szervezeti kultúrájához. Nem értek egyet azon álláspontokkal, amelyek ISO 9004 szabvány szerint kialakított minőségbiztosítási rendszert emlegetnek. Az ISO 9004 szabvány útmutatást ad a kialakított rendszer fejlesztési lehetőségeire, irányaira.

Az ISO 9000-es szabványcsalád előírásainak súlypontja a struktúráról a folyamatokra helyeződött át és nyolc alapelvre épül. Az alapelvekben egyértelműen erősödtek a TQM elemek. Ezek az alapelvek a következők:



- Vevő Orientált Szervezet: Mivel a szervezet a vevőktől függ, ezért pontosan tisztában kell lennie a vevők jelenlegi és jövőben várható szükségleteivel, ki kell elégténi a vevői követelményeket és elvárásokat.
- Vezetés: A vezetésnek kell összehangolnia a szervezet céljait egységes egészzé. A vezetésnek kell kialakítani azt a belső munkahelyi környezetet, amelyben a munkatársak teljes mértékben azonosulni tudnak a szervezet céljaival, feladataival.
- A munkatársak részvétele: A munkatársak a legfontosabb részei a szervezet működésének, annak minden szintjén, annak érdekében, hogy a szervezet elérhesse céljait.
- Folyamat alapú megközelítés: A kívánt eredmények hatékonyabban elérhetők, ha a forrásokat és a tevékenységeket folyamatként kezelik.
- Rendszer megközelítés és irányítás: A szervezet hatékonyságát és eredményességét javítja az egymással kölcsönhatásban álló folyamatok azonosítása, megértése, és irányítása.
- Folyamatos fejlődés: A folyamatos fejlődés a szervezet fő célja.
- A tényeken alapuló döntéshozás: A hatékony döntés az adatok és információk elemzésén alapul.
- Kölcsönösen előnyös szállítói kapcsolatok: A szervezet és a szállítói kölcsönösen függenek egymástól, kölcsönösen előnyös együttműködésük mindkét fél számára előnyös.

A minőségbiztosítási rendszer követelményeinek elsődleges célja a vevő megelégedettségének elnyerése azáltal, hogy a rendszer alkalmazása révén kielégíti a vevő igényeit, követelményeit, a rendszert folyamatosan tökéletesíti és megelőzi a nem-megfeleléseket.

A szabvány a szervezetek tevékenységeihez kapcsolódik a vevő követelményeinek megfogalmazásától kezdve valamennyi minőségügyi rendszerfolyamaton keresztül a vevő megelégedettségének elnyeréséig.

Az ISO 9001 szabvány általános követelményeket fogalmaz meg, függetlenül az alkalmazó szervezet szakmai profiljától, nagyságától, hagyományaitól és szervezeti kultúrájától. A minőségmenedzsment rendszer kialakítása azt jelenti, hogy ezen általános követelményekre keresi meg a vállalat saját válaszait, alakítja ki saját rendszerét.

A szabvány általános előírásai alapján kialakított rendszerek előnye, hogy az általános előírások mindegyikére kell valamilyen megoldást adni. Kizárást, – ha tanúsíttatni is szeretnénk a rendszert – a szabvány csak a szolgáltatási folyamat kialakításra vonatkozó rendszer elemeknél enged meg. A kialakított rendszert és ennek működését az erre a feladatra akkreditált tanúsító szervezetek átvizsgálják, és ha megfelel a szabvány általános előírásainak akkor kiadják a tanúsítványt, amelyet három évenként meg kell újítani. Meg kívánom jegyezni azt is, hogy a felsőoktatási intézmények fő folyamatait érdemben felülvizsgálni képes tanúsító szervezettel



még nem találkoztam. Többek között ez is eredményezi a formális rendszerek kialakítását és működtetését.

Ilyen rendszerek kialakítása elsősorban ott indokolt, ahol az intézményen belül a folyamatok kialakítása és összehangolása igényli egy formalizált alrendszer működtetését. Teljes intézmény működésére kiterjeszteni csak kivételes esetben tartom indokoltnak. Pozitív eredményét láttam a rendszer működésének az intézményi integrációs törekvések hatékony megvalósítása során. Meggyőződésem, hogy a különböző intézmények folyamatainak összehangolását követően hosszabb távon nincs szükség az ISO 9001 előírásai szerint kialakított rendszer átfogó működtetésére ezen intézményekben. Esetenként a minőségbiztosítási rendszer lehet a „rendcsinálás” eszköze. Úgy gondolom, hogy az esetek többségében nem erre az eszközre érdemes támaszkodni, hanem a megfelelő vezetői intézkedések és követelmények az intézmény szervezeti kultúrájához jobban illeszkedő megoldásokat kínál. Különbösen sem jó megoldás, ha a munkatársaink az „ISO”-t mumusnak tartják. Egyes esetekben hasznos lehet a felsőoktatási intézmény működtetését biztosító szolgáltatások összehangolására. Ilyen lehet a tanulmányi hivatalok, gazdasági- és műszaki szolgáltatások területe. Meg szeretném említeni, hogy egyes, felsőoktatási intézmények szervezetében dolgozó, külső szolgáltatásokat is nyújtó laboratóriumok minőségbiztosítási rendszerét az ISO 147025 szabvány előírásainak megfelelően indokolt kialakítani és a NAT-tal akkreditáltatni. Ez egyértelműen piaci előnyt jelent (esetenként a piacon való maradás feltételét) az adott laboratóriumnak.

## Total Quality Management vezetési filozófia

A felsőoktatási intézmények hagyományai, mérete, szervezeti kultúrája és az egyetemek, főiskolák és a karok vezetési rendszere, a TQM vezetési filozófia alapján álló minőségmenedzsment rendszer kialakítását és folyamatos fejlesztését teszi indokolttá. A rendszer, a TQM lényegéből fakadóan nem a formális és a bürokratikus megoldásokra törekszik, hanem a különböző szervezetek és munkatársak belső- és külső vevői által megfogalmazott igények és feladatok hatékony, rugalmas megvalósítását teszi lehetővé.

A TQM alapokon nyugvó minőségmenedzsment rendszer kialakítása hosszú folyamat, mivel együtt kell járnia minden egyes munkatárs szemlélet formálásával. Ennek a fejlesztési folyamatnak sosem érünk a végére, mivel a rendszer része a folyamatos fejlesztés (*Tenner & DeToro 2005*).

A TQM egy olyan vezetési filozófia, amelynek középpontjában a vevőközpontúság, a munkatársak elkötelezettsége és a folyamatos javítás áll. A TQM alkalmazásához a minőséget a következőképpen definiálhatjuk:

„A minőség, mint alapvető üzleti stratégia, alkalmazásával született termékek és szolgáltatások teljességgel kielégítik mind a belső, mind a külső vevőket azáltal, hogy megfelelnek kimondott és kimondatlan elvárásaiknak.” (*Tenner & DeToro, 2005.*)

Látható, hogy ebben a definícióban a minőség, mint az alapvető üzleti stratégia kitüntetett helyet kap. E szemlélet erősítése indokolt a felsőoktatási intézményekben.

A minőség guruinak különböző tanításait a gyakorlati tapasztalattal ötvözve kifejlődött egy egyszerű, de hatékony modell a TQM alkalmazására. Ez a modell a TQM három alapvető elvére, valamint hat kiegészítő elemre épül.

– *Alapelvek*: összpontosítás mind a külső, mind a belső vevőkre; összpontosítás a folyamatok javítására abból a célból, hogy megbízható és elfogadható szolgáltatások/termékek jöjjenek létre; végül összpontosítás arra, hogyan hasznosítsuk a velünk együtt dolgozók tehetségét.

– *Kiegészítő elemek*: vezető-szerep, oktatás és képzés, támogató struktúrák, kommunikáció, jutalmazás és elismerés, mérés.

A következőkben röviden összefoglaljuk az alapelvek és a kiegészítő elemek lényegét és értelmezzük az egyes elveket a felsőoktatási intézmények életében.

## Alapelvek

*Vevőközpontúság.* A minőségi szolgáltatás nyújtása a felsőoktatásban is azon a koncepción alapszik, hogy mindenkinek van vevője, és hogy a vevők igényeit, szükségleteit és elvárásait mindenkor és minden alkalommal ki kell elégíteni ahhoz, hogy az intézmény – mint egész – ugyanezt a célt megvalósíthassa. Ehhez a koncepcióhoz a vevők igényeinek alapos feltérképezésére és elemzésére van szükség.

Először is meg kell határoznunk, hogy kik a felsőoktatási intézmények „vevői” és milyen igényeik vannak. Nyilván ez nem egyszerű kérdés, minden intézménynek, szervezeti egységnek magának kell az elemzést elvégeznie. Tudom, hogy ezen a ponton sokan vitatják az álláspontomat, de meggyőződésem szerint általában három vevői kört azonosíthatunk a felsőoktatásban:

– Egyik legfontosabb vevő a hallgató. Tapasztalatom szerint a hallgatók között mind inkább erősödik az a szemlélet, hogy a hosszú távú érdekeik alapján az intézménytől piacképes tudást, képességek és készségek kialakítását várják. Olyanokat, amelyek az életük során folyamatosan továbbfejleszthetők, megalapozzák az egy életen át való tanulási lehetőségeiket. Összességében a szerzett ismeretekkel, képességekkel jól tudnak boldogulni életük során.

– Másik fontos vevői kört azok a vállalatok, intézmények jelentik, akik alkalmazni fogják a felsőoktatásban végzett szakembereket. Itt a megfelelő szakmai tudás mellett mind gyakrabban megfogalmazzák a konkrét, sok esetben az adott munkaterület speciális ismeretei iránti igényüket is.

– Harmadik vevői körnek tekinthető az állam, amely a társadalmi igényeket kívánja közvetíteni a finanszírozással, a jogszabályi keretek megteremtésével és más egyéb feltételrendszer kialakításával. Ő biztosítja tulajdonosként, fenntartóként de egyben vevőként is az állami intézmények működését.



Az intézményen belül a különböző szervezeti egységeket, tanszékeket, tárgyak oktatóit egymás vevőinek és beszállítóinak kell tekintenünk. A „belső vevők” esetében is meg kell ismernünk a pontos igényeket.

Amikor a különböző „vevői” igényekről világos képet kapunk, olyan működési módot kell biztosítani, hogy maradéktalanul ki is elégítsük azokat.

*A folyamatok folyamatos javítása.* A folyamatos javítás koncepciója szerint a felsőoktatási intézmények vevőinek nyújtott teljesítménye egymással szorosan összekapcsolódó lépések és tevékenységek sorozatának végeredménye; a folyamat végén egy kimenet (szolgáltatás vagy termék) születik. Az intézményben a folyamatokat azonosítani kell és meg kell határozni a folyamat struktúrákat (fő- támogató-kiegészítő folyamatok, ezek közül meghatározott kulcsfontosságú folyamatok és ezek rendszere). E folyamatok többségét az intézmények különböző szabályzatai jól meghatározzák, szabályozzák. A gondot sok esetben az okozza, hogy a szabályzatokban, vagy szakmai konszenzusokkal kialakított folyamatok végrehajtása során fegyelmezetlenek vagyunk. A TQM szellemisége megkívánja, hogy a folyamatok valamennyi lépését szüntelenül kísérjük figyelemmel és fejlesszük annak érdekében, hogy csökkentsük az eltéréseket és javítsuk a folyamat megbízhatóságát. A folyamatok elvárt igényeinek meghatározásakor mindig a vevői (külső, belső) igényeket tartjuk szem előtt. A folyamatos javítás első célja, hogy megbízható folyamatok jöjjenek létre, abban az értelemben, hogy minden egyes esetben a kívánt kimenetet (eredményt /terméket /szolgáltatást) kapjuk, eltérés nélkül. Ha az eltéréseket minimalizáltuk, és az eredmény még mindig elfogadhatatlan, a folyamat javításának második lépése a folyamat újratervezése, hogy ily módon olyan kimenet jöjjön létre, amely jobban ki tudja elégíteni a vevők igényeit. A folyamatok szüntelen javításával kapcsolatos szemléletet jól tükrözi a következő, TQM-es gyakorlatban gyakran elhangzó mondat: „Ha folyton azt teszed, amit eddig tettél, akkor folyton csak azt kapod, amit eddig is kaptál”. Ugyanakkor a TQM vezetési filozófia alapvető célkitűzése a folyamatos versenyképes pozíció megteremtése és megtartása az alkalmazó szervezet számára. Ehhez nélkülözhetetlen a folyamatok folyamatos javításának napi gyakorlatban történő széles körű alkalmazása.

*Teljes elkötelezettség.* Ez a megközelítésmód az intézmény felső szintű vezetőinek aktív irányításával kezdődik, majd áthatja a teljes vezetési rendszerét, és olyan intézkedéseket foglal magában amelyek hasznosítják a szervezet valamennyi alkalmazottjának tudását, és ennek segítségével tesznek szert piaci előnyökre. Az alkalmazottak minden szinten széles körű jogosítvánnyal rendelkeznek arra, hogy javítsák szolgáltatásaikat és folyamataikat, méghozzá úgy, hogy új és rugalmas munkastruktúrákat alakítsanak ki a problémák megoldására, a folyamatok javítására és a vevők igényeinek kielégítésére. Ennek egyes elemei a felsőoktatásban, mint tudásszervezetben hagyományosan jól működnek (a tárgyat előadó oktató felhatalmazottként dolgozik), más esetekben a különböző területeken való felhatalmazott együttműködésben még jelentős tartalékaink vannak.

### Kiegészítő elemek

*Vezető szerep.* Az intézményi vezetőknek saját példájukkal kell elől járniuk, azáltal, hogy alkalmazzák a TQM eszközeit és nyelvezetét, megkövetelik a konkrét adatok felhasználását, és elismerésben részesítik azokat, akik sikeresen alkalmazzák a TQM koncepcióit. Amikor a TQM-et kulcsfontosságú vezetési folyamatként bevezetjük, az intézményi vezetőknek szószólóként, tanárként és „vezérként” játszott szerepét kell hangsúlyozni.

Az intézmény minden szinten dolgozó vezetőinek tökéletesen tudatában kell lennie, hogy a „vevők” igényei mit követelnek az általa vezetett szervezettől, és a versenyképesség megőrzése érdekében mit kell tenniük. E tényekkel való szembe-sülés rá fogja ébreszteni az intézményi és szervezeti egységek vezetőit arra, hogy a saját részvételükkel is elő kell segíteniük a szervezet küldetésének, reménybeli jövőképeinek és értékrendjének kialakítását, valamint azokat a lépéseket, amelyeket felhasználhatnak e célok eléréséhez. A vezetőknek meg kell érteniük, hogy a TQM vezetési filozófia kialakítása és működtetése egy olyan folyamat, amelyeket nekik kézben kell tartaniuk és a működés feltételeit biztosítaniuk ahhoz, hogy sikerüljön megvalósítani a minőség folyamatos javítását és az intézmény és szervezeti egységeinek folyamatos sikeres működését.

*Oktatás és képzés.* A minőség a munkatársaink mindegyikének rátermettségén, képességein alapszik és azon, hogy értsék: mit kívánnak tőlük. Az oktatók szakmai tudásának, képességeinek folyamatos fejlesztése minden vezető és oktató érdeke. Ehhez az igények kialakítása és a feltételek megteremtése a vezetők felelőssége. A minden alkalmazottra kiterjedő oktatás, képzés és közös eszmecsere biztosítja a szervezet küldetésével, jövőképeivel, haladási irányával és stratégiájával kapcsolatos információkat amelyekre szükségük van céljaink megvalósítása érdekében. Az oktatások, képzések nyújtják azokat a készségeket, amelyekre a minőség javításához, a hatékonyság és a teljesítmény növeléséhez és a problémák megoldásához szükségük van. A képzés biztosítja, hogy az egész intézményen belül közös nyelvet és közös eszköztárat használjanak és rendelkezzenek a folyamatos fejlesztéshez és javításhoz szükséges ismeretekkel és készségekkel.

*Támogató struktúrák.* A TQM folyamatának megvalósításában a vezetői támogatásra is szükség van az olyan változtatások bevezetéséhez, amelyek nélkülözhetetlenek a minőségi stratégia megvalósításához. Ilyen támogatást nyújthatnak például a külső és belső szakértők. A TQM vezetési filozófia elterjesztése akkor lesz sikeres, ha egy támogató, szakértői kör segít a vezetőknek abban, hogy megértsék a TQM lényegét, és közreműködik a szervezet más részeiben tevékenykedő minőséggel foglalkozó szakemberekből kialakítandó hálózat létrehozásában is.

*Kommunikáció.* A kommunikációt minden minőségi célokat követő környezetben más-és másféleképpen kell megfogalmazni ahhoz, hogy az összes munkatárssal megértessük a változás iránti őszinte elkötelezettség fontosságát. Ideális esetben a vezetőknek személyesen kell találkozniuk a munkatársaikkal annak érdekében,



hogya terjesszék az információkat, irányt mutassanak, és válaszoljanak a legkülönbözőbb helyről jövő kérdésekre.

Az egyes egyének és csapatok sikertörténetei, a minőségmenedzsment eszközeinek sikeres alkalmazási példái és a vevők elégedettségének javulása mind a minőségi kommunikáció anyagát képezik.

*Jutalmazás és elismerés.* A csoportokat és egyéneket, akik sikeresen alkalmazzák a minőségmenedzsment eszközöket és sikeresen fejlesztik a folyamatokat, elismerésben kell részesíteni, lehetőleg megjutalmazni, hogy ily módon a szervezet többi tagja is tudja, mik az elvárások. Ha elmulasztjuk egy olyan személy kitüntető elismerését, aki sikeresen használja a fennem hirdetett vezetési filozófiát vagy egyes elemeit, az olyan üzenetet fog közvetíteni, hogy nem ez a megfelelő út a munkahelyi sikerhez, a lehetséges előléptetéshez és általában a személyes sikerhez. Bármiféle alapvető változásnak, különösen egy új vezetési folyamatnak a korai stádiumaiban az alkalmazottak figyelik a vezetés igazi szándékait, igazi motivációit közvetítő finom jelzéseket. A munkában elért eredmények elismerése példaképet állít a szervezet többi tagja elé.

*Mérés.* Az adatok felhasználása különösen fontos TQM-folyamat bevezetésében és alkalmazásában. Nyilvánvaló, hogy a szubjektív vélemények helyébe az adatoknak kell lépniük, és mindenkinek meg kell értenie: nem az a fontos, hogy mit gondol, hanem hogy mit tud! Az adatok felhasználásának előkészítéséhez mérni kell a külső vevők elégedettségének fokát, hogy meghatározhassuk: milyen mértékben elégtjük ki szükségleteiket. A vevőkre vonatkozó adatok gyűjtése a teljesítmény objektív, valóságghú felmérését teszi lehetővé, és mindenkit arra sarkall, hogy a valódi problémákkal foglalkozzék.

## ENQA sztenderdek és irányelvek

A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsment rendszereinek kialakításához érdemes figyelembe venni az Európai Felsőoktatási Térség miniszterei által elfogadott dokumentumot, a felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjeit. E sztenderdek összhangban vannak a TQM alapelvekkel. A felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosítási rendszerének kialakításához az elsőt, a TQM orientált lépés jelentheti.

Az ENQA sztenderdek és irányelvek nem arra törekednek, hogy aprólékosan kifejtsék mit, és legfőképp hogyan kell csinálni. Fő céljuk leginkább az irányváltás, a megvalósítást az elveket adaptálóknak maguknak kell megoldani. Ez az egyes alkalmazók szempontjából persze megnehezíti a feladatot, a rendszernek viszont rugalmasságot ad – és épp ez az, ami szükséges ahhoz, hogy ezek a sztenderdek és irányelvek megvalósíthatók legyenek.

A felsőoktatás belső minőségbiztosításához kapcsolódóan megfogalmazott sztenderdek röviden összefoglalva a következők. A felsőoktatási intézmény rendelkezzen átfogó minőségpolitikával és ehhez kapcsolódó eljárásokkal, melyek a kiadott diplomák minőségét garantálják; ennek elérése érdekében, pedig dolgozzon ki és



valósítson meg egy stratégiát a minőség folyamatos javítása érdekében. Továbbá rendelkezzen formális belső mechanizmusokkal a képzési programjainak jóváhagyására, követésére és rendszeres belső értékelésére. A hallgatók értékelése előzetesen közzétett és következetesen, egységesen alkalmazott kritériumok, szabályok és eljárások alapján történjen. Az intézmény rendelkezzen belső mechanizmusokkal az oktatók minőségének és kompetens voltának biztosítására; valamint biztosítsa, hogy a rendelkezésre álló erőforrások megfelelőek és céljukra alkalmasak legyenek minden felkínált program esetében. Az eddigiek mellett, az intézménynek gondoskodnia kell a szükséges információk szisztematikus gyűjtéséről, elemzéséről és felhasználásáról. Valamint – az utolsó pont értelmében – rendszeresen közzé kell tenni naprakész és objektív, kvantitatív és kvalitatív információkat a képzési programjaikról.

Természetesen meggyőződésem, hogy a felsőoktatási intézmények esetén sem létezik általános recept a minőségbiztosítási rendszerek kialakítására és fejlesztésére. De úgy vélem, hogy az ENQA sztenderdek jó keretet adhatnak a rendszer kialakításához és fejlesztéséhez. Ha mindez párosul a TQM elvek következetes alkalmazásával, akkor ez a felsőoktatás területén is a sikeres piaci pozíció megtartásához járul hozzá.

## Önértékelési modellek alkalmazása a felsőoktatásban

Az önértékelési modellek a TQM vezetési filozófiának megfelelő értékrendet közvetítenek a szervezetek felé és hozzásegítenek a formális, időnként a szervezetekben nehezen értelmezhető előírások meghatározásához, tervezéséhez és egyre magasabb szinten történő megvalósításához. E modellek létrejötte a TQM vezetési filozófia alkalmazásának egyik következménye. Lényegében e modellek egy olyan mérő eszközt jelentenek a vezetési filozófiát felvállaló szervezetek számára, amelyek segítenek értékelni, hogy az adott szervezet hol áll a TQM megvalósításában.

A Malcolm Baldrige-díj modellt és a modell alapján odaítélhető díjat (Malcolm Baldrige National Quality Award) 1987-ben hozták létre az Egyesült Államokban. Életbelépése után a Malcolm Baldrige-díj modell nagyon gyorsan fontos tényezővé vált az amerikai vállalatok és intézmények eredményeinek mérésében, a megfelelő értékrend kialakításában. A Baldrige-díj a TQM alapelveit adta meg tiszta, érthető formában.

A Malcolm Baldrige-díj kritériumrendszerét a TQM elveinek megfelelően folyamatosan továbbfejlesztik. A modell a következő hét kritérium alapján értékeli a szervezet működését: A vezető szerepe; információk és elemzés; stratégiai tervezés; emberi erőforrás menedzsment; folyamatok minőségének menedzselése; minőségi és működési eredmények; vevői elégedettség. A Malcolm Baldrige modellnek létezik az oktatási intézményekre kialakított változata is. Sajnálatos, hogy a hazai intézmények körében e modell alkalmazása nem terjedt el.

Az Európai Üzleti Kiválóság Modell kidolgozásakor a Baldrige-díj tapasztalatait vették figyelembe. Az amerikai Baldrige-modellhez nagyon hasonló, annak eu-

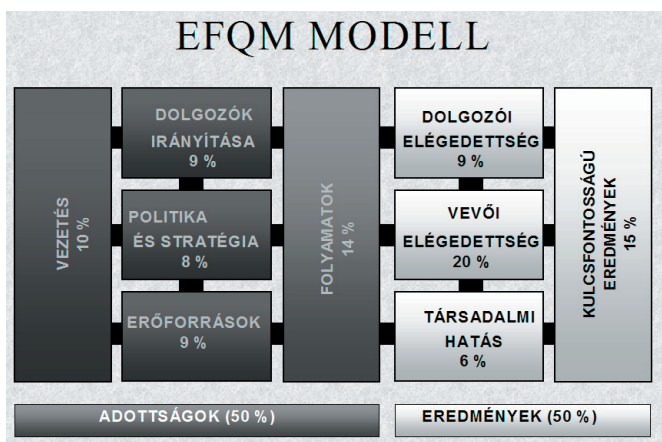


rópai megfelelőjeként működő Üzleti Kiválóság Modell létrehozója az European Foundation for Quality Management (EFQM). Ezt a szervezetet 1988-ban vezető európai cégek hozták létre annak érdekében, hogy a TQM elterjesztése révén nőjön az európai szervezetek hatékonysága és eredményessége.

Az EFQM-modell alapkonceptiója röviden a következő alapelvekben foglalható össze: nem tartalmaz kötelezően előírt végrehajtandó lépéseket, a vevő áll a középpontban, igen lényeges a munkatársak szakmai fejlődése és részvétele a minőség fejlesztésében, folyamatok és tények vannak a középpontban, a vezetés és a céloknak való megfelelés egységének fontossága, a társadalom iránti felelősség, eredményorientáltság.

1999-ben az EFQM-modell neve változott, az új név: „The EFQM Excellence Model”, tükrözi, hogy az új modell nem annyira üzletorientált, hanem sokkal szélesebb körben is használható. Az EFQM modell két egyenlő fontosságú részre osztható az „Adottságok” és az „Eredmények” részterületére, amelyek 9 főkritériumot és 32 alkritériumot tartalmaznak. Az „Adottságok” területén belül 24 alkritérium található, amelyek segítségével felmérhető a feladatok/problémák megközelítésének és megoldásának folyamata, módszere, valamint a konkrét feladatokra lebontott alkalmazás módja a szervezetben. A 8 alkritérium által meghatározott „Eredmény” részterület tényeken alapuló objektív felméréshez használható, amely lehetővé teszi az összehasonlítást más szervezetekkel. Ez utóbbi részterületen az eredmények kiválóságát és az alkalmazás kiterjedését vizsgálják.

1. ábra: Az EFQM modell



Az elmúlt években a HEFOP 3.3.1 program keretében, amely a felsőoktatás minőségfejlesztés egyes kérdéseit célozta, több konzorcium is foglalkozott az EFQM modell felsőoktatási intézményekre való adaptálásával. A négy különböző módon kidolgozott modell támpontot adhat az önértékelés alkalmazását vállaló intézményeknek. Ugyanakkor sajnálatos, hogy a projektek keretében divergens megoldások születtek. Az erőforrásokat jobban kihasználva, bizonyos pontokon egyeztetve

talán egységesebb, az intézményi munkát jobban támogató modell kidolgozására nyílt volna lehetőség.

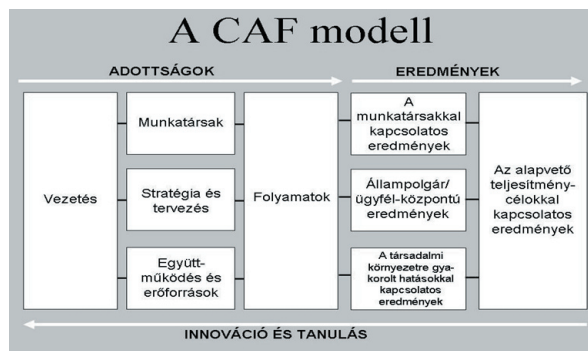
A Közös Értékelési Keretrendszer (CAF) egy minőségmenedzsment eszköz, amelynek létrehozását az Európai Minőségmenedzsment Alapítvány (EFQM) Kiválóság Modellje és a németországi Speyer Közigazgatás-tudományi Egyetemének modellje ihletett. Azon a feltevésen alapul, hogy a szervezeti teljesítmény, az állampolgárok/ügyfelek, az emberek és a társadalom vonatkozásában mutatkozó kiváló eredményeket a vezetés által működtetett stratégián és tervezésen, a munkatársakon, a partneri kapcsolatokon és az erőforrásokon, valamint a folyamatokon keresztül lehet elérni. Ez az eszköz a szervezetet egyidejűleg több, eltérő szemszögből vizsgálja, a szervezeti teljesítmény elemzését holisztikus megközelítésből kiindulva végzi.

A CAF könnyen használható eszköz ahhoz, hogy Európa-szerte hozzásegítse a közigazgatási szervezeteket a minőségmenedzsment módszerek és folyamatok alkalmazásához a teljesítményük javítása érdekében. A CAF olyan önértékelési keretet nyújt, ami koncepcióját tekintve hasonló a más TQM mérésre alkalmas modellekhez, különösen az EFQM modelljéhez, de sajátosan a közigazgatási szervezetre tervezték, figyelemmel a köztük lévő különbségekre.

A CAF négy alapvető célja:

1. A TQM elveinek megismertetése a közigazgatás számára és a közigazgatási szervek fokozatos átirányítása, az önértékelés megértésén és alkalmazásán keresztül, a jelenlegi „Tervezés-megvalósítás” tevékenységi sorrendről a teljes mértékben önálló „PDCA” (Tervezés-Megvalósítás-Ellenőrzés-Beavatkozás) ciklusra;
2. A szervezeti önértékelés elősegítése a helyzetkép (diagnózis) megismerésének és a javítást célzó intézkedések meghozatalának céljából;
3. A minőségirányításban alkalmazott különböző modellek közötti hid szerepének betöltése;
4. A közigazgatás szervezetei közötti „bench learning” elősegítése.

2. ábra: A CAF modell



A CAF modell felépítése teljes mértékben hasonló az EFQM modell felépítéséhez. Bizonyos kritériumok megfogalmazásában jobban illeszkedik a Közzszolgálat intézményeiben használt terminológiához, másrészt a különböző kritériumok sú-



lyát nem rögzíti. Ezen súlyozást az alkalmazó intézmény a stratégiai céljaival összhangban teheti meg.

Az önértékelési modellek helyes alkalmazása négy, lényegesen különböző lépésben történik, ezek a lépések a következők:

- a TQM vezetési filozófia megvalósítása irányába történő határozott lépés a szervezet, az intézmény életében,
- önfelmérés, önértékelés végzése és az értékelés alapján a szervezet munkájának fejlesztése,
- amikor az önfelmérés már megfelelően folyik a szervezetben, és amennyiben az önfelmérés kedvező képet mutat a szervezetről, – és az adott intézmény tevékenységi területére minőség díj kiírása megtörtént (Felsőoktatási Minőségi Díj) – következhet a minőség díj megpályázása, amelyet értékelés követ, vagyis a
- pályázat értékelése: amely egyéni értékelésből, a konszenzusos csoportos értékelésből és helyszíni szakértői értékeléséből tevődik össze. A pályázati anyag valamint a helyszíni vizsgálat alapján a pályázat kiírója, általában Díj Bizottság javaslata alapján dönt a díj odaítéléséről.

## Minőségmenedzsment rendszer kialakításának szempontjai a felsőoktatási intézményekben

A minőségmenedzsment rendszer koncepciójának kialakításához a következő fontosabb megfontolásokat szükséges figyelembe venni:

– A rendszer stratégia feladatai illeszkednek, (lényegében integráns részei) az intézmény, a karok stratégiájához, és a minőségbiztosítási rendszer stratégiai irányainak meghatározása a Szenátus és a Kari Tanácsok feladata. Itt történnek a stratégia alapján az alapvető erőforrásokkal kapcsolatos döntések is. Fontos, hogy az intézmény küldetésének, jövőképeinek és alapvető értékeinek megfogalmazásával és ezek szervezeti egységekre történő lebontásával és folyamatos tudatosításával teremtsük meg azt az egységes irányvonalat, amely az egyének felhatalmazása mellett a céljaink elérését jelentős mértékben támogatják.

– A minőségbiztosítási rendszer kialakítását és hatékony működtetését az intézmény vezetése kiemelt feladatként kell, hogy kezelje, és ezt megkövetelje minden vezetőtől és beosztott munkatárstól.

– A rendszer működésének operatív irányítása a rektor és a dékánok feladata.

– Távlatilag komplex, az egyetem minden területét érintő rendszer alapjait indokolt meghatározni úgy, hogy első lépésben az oktatás területén alakítja ki a rendszer elemeket. A képzés kereteit a szakok jelentik, így a minőségmenedzsment alrendszer struktúrájának ennek megfelelően kell kiépülnie.

– Az oktatási folyamatra vonatkozó rendszer elemei illeszkedjenek a MAB akkreditációs előírásaihoz, az ENQA sztenderdjeihez.

– A minőségbiztosítási rendszer a folyamat szemlélet alapján épül fel és az intézményi folyamatok összehangolásával és folyamatos fejlesztésével teremti meg a „vevőink” elégedettségét és ezzel a hosszú távú sikeres intézmény működés feltételeit.

– A minőségbiztosítási folyamatok a jelenleg is működő szervezetek munkáját veszik elsősorban figyelembe.

– A rendszer kialakításában az érdemi, hosszú távú megoldások dominálnak, a formális, tartalmi elemeket nem tartalmazó megoldásokat elvetjük.

– A támogató és kiszolgáló folyamatokra (GMF, központi szolgáltatások, tanulmányi hivatal, igazgatóságok munkája) a folyamat sajátosságainak megfelelő rendszer megközelítéseket – esetenként ISO 9001 – is alkalmazunk.

– A TQM alapelvek alapján összeállított önértékelési rendszer lehetőséget teremt a vezetés minden szintjén az erősségek és a fejlesztésre érett területek meghatározására és így a folyamatos fejlesztés megvalósítására a felsőoktatásban.

A felsőoktatási szektor minőségfejlesztési kérdései során rendszeresen visszatérő kérdés, hogy az ágazati irányítás adja-e, adhat-e egy egységes minőségmenedzsment rendszer modellt az intézmények részére? Lehet-e kötelező modellt előírni? Az egyetemi autonómia tiszteletben tartása mellett, az intézményes eltérő sajátosságai sem indokolják az egységes rendszer modell alkalmazását. Meggyőződésem, hogy a felsőoktatási intézmények munkáját az egységes alapelvek alapján kialakított eltérő intézményi rendszerek segítik. Itt kívánom megjegyezni, hogy ez az elv érvényesül a gazdaság más területein alkalmazott hatékony minőségmenedzsment rendszerek alkalmazásánál is. Nagyon rosszak azok a minőségmenedzsment rendszerek, amelyek pl.: az ISO 9001 szabvány általános követelményeit azonos módon kívánják megvalósítani figyelmen kívül hagyva a szervezet sajátosságait.

TOPÁR JÓZSEF

## IRODALOM

- A közös értékelési keretrendszer (CAF) 2006. évi nemzeti változata [www.meh.hu](http://www.meh.hu)
- CSOMA, GY. (2003) Különvélemény az oktatás-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről): Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I.–II. Új Pedagógiai Szemle, június és július-augusztus. In: POLÓNYI I. (ed) *A felsőoktatás minősége*. Budapest, Felsőoktatási Kutató Intézet. 39–55. o.
- DINYA, L. (2003) A minőség szerepe a bolognai folyamatban. *Magyar Minőség*. Budapest, XII. évfolyam, No. 11. 22–26. o.
- KÖVESI, J. & TOPÁR, J. (eds.) (2006) *A minőségmenedzsment alapjai*. Typotex.
- POLÓNYI, I. (2006) A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In: POLÓNYI, I. (ed) *A felsőoktatás minősége*. Budapest, Felsőoktatási Kutató Intézet. 10–39. o.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: ENQA, 2005. <http://www.enqa.net>
- A. R. TENNER & I. J. DE TORO (2005) *Teljes körű minőségmenedzsment, TQM*. 4. kiadás. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- TOPÁR, J. (2007) *Minőségmenedzsment rendszerek – versenyképesség*. Miskolci Egyetem GTK VI. Nemzetközi Konferencia, Lillafüred. 333–340 o.

## MŰKÖDNEK-E A MINŐSÉGFEJLESZTÉSI RENDSZEREK A FELSŐOKTATÁSBAN?

**E**BBEN AZ ÍRÁSBAN A CÍMBEN FELTETT kérdésre adandó válasz megfogalmazásában szeretnék segítséget nyújtani az olvasó számára. Az elemzés során arra is kitérek, hogy mit is jelent valójában a minőségfejlesztési rendszer működtetése az intézmények számára.

A minőségfejlesztési rendszerek megvalósítását a felsőoktatásban a következő legfontosabb tényezők befolyásolják: 1. A felsőoktatás európai és hazai környezete. 2. A jogszabályi előírások. 3. Az intézmény vezetése. 4. A jelenlegi helyzet objektív vizsgálatának, az önértékelésnek a képessége. 5. A hallgatók és a munkaadók bevonása. 6. A rendszer tervezése és a bevezetési projekt. 7. A megvalósítást segítő erőforrások. 8. A rendszer működtetése és fenntartása. 9. A megvalósítás és a számonkérés nehézségei és leküzdésük.

### A felsőoktatás európai és hazai környezete

Az Európai Unióban a minőség kérdésével akkor kezdtek el foglalkozni, amikor a 80-as évek végén a végzettségek kölcsönös elismerését tekintve áttértek egy új gyakorlatra: a tartalmak pontos, szigorú egyeztetése, és a végzettségek ez alapján történő elismerése helyett az oktatás körülményeinek a vizsgálatára. Ez azt jelenti, hogy ha egy intézmény, illetve a hallgató bizonyos meghatározott – kreditekkel kifejezett – munkaórát fordít az adott végzettség elérésére, akkor a többi ország ezt elfogadja, és nem, vagy alig vizsgálja a képzés tartalmát. Helyette azt nézik meg, hogy a képzés a megfelelő körülmények biztosításával, a szükséges felkészültséggel és értékeléssel folyik-e, azaz a minőséget elsősorban a szervezet megfelelő irányításához és működtetéséhez kötik. Ez nagymértékben felértékelte a minőség megvalósításának és bizonyításának – a belső, intézményi minőségbiztosításnak valamint a külső szervezetek és társak értékeléseinek, a partnerek visszajelzéseinek – kérdését.

A hallgatók tömeges megjelenése az oktatási intézményekben, ugyancsak szükségessé tette az oktatás körülményeinek sokkal pontosabb és szigorúbb szabályozását, hiszen e nélkül kaotikus állapotok lennének.

Új elemként jelent meg az is, hogy az intézményeknek számot kell adniuk a fenntartók, a szponzorok, és a társadalom felé arról, hogy hogyan működtetik tevé-



kenységeiket és használják fel költségvetésüket. Ehhez professzionális akadémiai és gazdasági irányításra valamint szabályozott vezetési folyamatokra van szükségük, valamint arra a képességre, hogy mérjék és értékeljék a munkatársak, a vezetés és az intézmény teljesítményét.

Az európai felsőoktatásban felismerték a modernizáció szükségességét: a világszínvonalú minőség elérését és elismertethetőségét, és ezáltal a versenyképesség javulását, a professzionális vezetés megvalósítását, valamint a finanszírozás növelését, sokoldalúvá, kiszámíthatóvá és átláthatóvá tételét.

Arra a megállapításra jutottak, hogy a minőség elsősorban az intézményen belüli minőségbiztosítási elemek rendszerbe foglalásától, azaz a minőségfejlesztési rendszer megvalósításától és működtetésétől függ. A fenntartó és a társadalom felé való elszámoltathatóság, azonban szükségessé teszi e rendszerek külső, objektív értékelését.

A minőségfejlesztési rendszerek elterjedését az oktatás területén az is magyarázza, hogy e rendszerek bevezetése rendet teremt az irányításban és a működésben, hatékonyabbá teszi az erőforrások felhasználását, továbbá nem utolsó sorban követhetővé teszi a fenntartó által biztosított összegek felhasználását, az oktatás igénybevevője számára, pedig számon kérhetővé válik a vállalt követelmények teljesítése, kiszámíthatóvá válik az intézményen belüli élet.

A hazai felsőoktatásban az európai folyamatok nyomán rendkívül jelentős változások zajlottak a 90-es évek végétől kezdve: a kreditrendszer és az elektronikus hallgatói nyilvántartási rendszer bevezetése, az intézményi integráció, a képzési rendszer átalakítása. Ezek után nem csoda, hogy a minőségfejlesztési rendszerek kialakításának kötelezettsége nem rázta meg az intézményeket, ugyanis úgy gondolták hogy ezzel lehet a legkevesebbet foglalkozni anélkül, hogy az szankciókat, akut működési problémákat vonna maga után.

Ráadásul ezek a változások a kezelésükre kevésbé alkalmas és előregedett, felkészületlen szervezetekre zúdultak legtöbbször úgy, hogy a munkatársaknak és sokszor a vezetőknek sem volt fogalmuk arról, hogy hogyan kell ezeket bevezetni, mi a céljuk, milyen eredményeik lesznek, milyen új feladatokat kell teljesíteni. A változások hatásainak elemzése, az elemzések alapján a legmegfelelőbb bevezetési módszerek meghatározása, az eredmények vizsgálata és elemzése nem történt meg, illetve nem került nyilvánosságra. A változtatásokat sokszor az ötletszerűség jellemezte, például a hallgatói nyilvántartási rendszer változtatásai az oktatási időszak közepén, hetekre megbénítva, lelassítva a működést, jelentős többletmunkát okozva az oktató és nem oktató munkatársaknak egyaránt. Így, azután joggal érezték úgy, hogy akarattukon kívül egy nem felhasználóbarát rendszer tesztelésében kell részt vállalniuk.

Az intézményi integráció céljainak megvalósulása nem hogy nem tapasztalható, de az új rendszer eredményeinek méréséről, elemzéséről sincsenek információk. A mindenkit közvetlenül érintő és mindenki számára tapasztalható egyetlen és nem éppen pozitív hozadék az, hogy a veszteségesen működtetett, adósságokat felhal-



mozó intézményeket az integrációba kényszerített vagy csalogatott, addig jól működő, a hallgatók által preferált intézmények kénytelenek finanszírozni, a gazdaságtalan működtetés hatásai szétterítődnek a karokra, ezáltal megállapíthatatlan, hogy mely karok, szakok, tanszékek megszüntetése lenne indokolt, hiszen a fenntartó számára csak átlagos intézményi mutatók léteznek. Az integrált intézmény vezetésének, pedig legtöbbször nem érdeke, hogy feltárja a valós belső helyzetet, megszüntessen, elbocsásson, összevonjon.

A megnövekedett, legtöbbször szakmailag és földrajzilag is egymástól távol levő karokból álló intézmények átalakításához és vezetéséhez szükséges professzionális menedzsment nem volt meg és nem alakult ki, a saját tudományterületükön elért sikereik alapján megválasztott vezetők illetve utódaik, azóta is küszködnek az intézményirányítási problémákkal, a karok és vezetők közötti konfliktuskezeléssel, a különböző érdekek egyensúlyban tartásával vagy egyesek képviselésével, a források szétoztatásával. A minőség, ezek mellett a napi megoldandó feladatokat jelentő problémák mellett csak egy gyakran ismételt, tartalom nélküli jelszó a legtöbb vezető számára, ami mögött csak az akkreditációhoz vagy pályázatokhoz ügyesen összeállított néhány oldalt, illetve megszerezhető, bérkiegészítésre, esetleg infrastruktúrafejlesztésre felhasználható pénzt lát. Azt, hogy a feladatainak egy részét a megfelelően működtetett minőségfejlesztési rendszer levénné a válláról, ugyanis a problémák és konfliktusok jelentős része a szabályozatlan működésből, a kommunikációs rendszer hiányosságaiból, a tényszerű adatok gyűjtésének és felhasználásának hiányából ered, csak kevés vezető ismeri fel. Ezért azután a minőség megvalósítása iránti vezetői elkötelezettség többnyire csak szavakban nyilvánul meg.

## A jogszabályi előírások

A hazai felsőoktatás, bár a törvényi háttér tulajdonképpen 15 éve, de 2005-ben biztosan megeremtődött, igen kevés eredményt tud felmutatni a minőségfejlesztés terén. Időről időre legtöbbször egyedi, elszigetelt próbálkozások és fejlesztések – amelyek sokszor a közoktatásban folyó munka tapasztalatait használják fel – kísérik meg áttörni az intézményi és egyéni érdektelenséget és motivátlanságot.

A felsőoktatási törvény 2005. évi változata, illetve a megvalósítását biztosító ágazati minőségpolitika a korábbiaknál erőteljesebben követeli meg a képzésre és a kutatásra egyaránt vonatkozó minőségfejlesztési rendszer kiépítését és működtetését az intézményekben, illetve megfogalmazza a felsőoktatási ágazat irányításának felelősségét e törvényben foglalt feladatok elvégzésének biztosítására, és hangsúlyozottan a kiválóság ösztönzésére és elismerésére (2005. évi CXXXIX. Ftv., *A felsőoktatás ágazati minőségpolitikája 2007.*).

A sokat hivatkozott Minőségbiztosítási Standardok és Útmutatások az Európai Felsőoktatási Térség számára keretrendszer, ugyanúgy nem jelent semmit az intézmények számára, mint a hazai jogszabályokban megfogalmazott kötelezettségek. Ráadásul a minőségbiztosítás kifejezés esetleg úgy értelmezhető, hogy itt minőségbiztosítási elemekről van szó, holott megvalósításuk alatt valójában a rendszerbe

foglalásukat érti, nagyon helyesen meghagyva az intézményeknek a szabadságot a rendszer kialakítása, az alkalmazott eszközök és módszerek valamint a külső szervezet megválasztásának tekintetében (*ENQA 2004*).

A jogszabályok pontatlan fogalmazásai, a minőségbiztosítás, minőségfejlesztés, minőségirányítás, kifejezések keveredése, a minőségfejlesztési program elkészítéséhez szükséges egységes értelmezés és útmutatások hiánya, a Felsőoktatási Minőségi Díj értelmezése körüli viták és működtetési hiányosságok, nem segítik az intézményeket kötelezettségeik teljesítésében.

Ahhoz, hogy teljesíteni tudják a jogszabályban megfogalmazott kötelezettségeket szükségesek a megvalósításukat segítő útmutatások és tájékoztatások, a felkészültség megszerzésének biztosítása és támogatása, és mindezekhez a pénzügyi erőforrások.

## Az intézmény vezetése

A minőségfejlesztés elindításában kulcsszerepet játszik az intézmény felső vezetőinek – rektor, dékán – elkötelezettsége. Végig kell gondolniuk, és meg kell fogalmazniuk, hogy miért tartják fontosnak az intézményben elinduló minőségfejlesztési munkát, milyen célokat kívánnak megvalósítani e tevékenység segítségével.

A minőségfejlesztési rendszer bevezetésének, működtetésének és fejlesztésének sikere nagymértékben az intézményi és kari vezetőkön valamint a tanszékvezetőkön áll vagy bukik. Azon, hogy mennyire tudják látványossá és meggyőzővé tenni elkötelezettségüket és támogatásukat a program és a megvalósításában élen járók és különösen a minőségfejlesztési vezető iránt. Ahol az intézmény vezetése csak formálisan bíz meg valakit ezzel a feladattal, tényleges támogatás, feladatok, felelősség és hatáskör nélkül, ahol a feltárt problémákat, a működés valós adatait és tényeit figyelmen kívül hagyja, többet árt, mint használ, mert azt az üzenetet közvetíti, hogy ez csak egy látszattevékenység a számára.

A rendszer elemeinek be kell épülniük a szervezet irányítási és működési folyamataiba, minden szervezeti egységének, azok vezetőinek és munkatársainak tevékenységébe, úgy, hogy ez ne feleslegesnek ítélt feladatokban, hanem a működés javulásában, és különösen a hallgatók és a munkatársak elégedettségében mutakozzon meg.

A rendszerfejlesztési munkát megfelelően irányító szervezet kell ahhoz, hogy a kialakított rendszer jól működjön. A minőségfejlesztési szervezet felállítása a minőségfejlesztési vezető megbízásával, esetleg minőségtanács felállításával kezdődik. A minőségtanács létrejöhet intézményi szinten, tagjai a karok minőségfejlesztési felelősei. A minőségfejlesztési vezető ne legyen a felső vezetők (rektor, dékán, igazgató, főigazgató) egyike, de a kinevezéséhez társuljon vezetői beosztás és díjazás, továbbá munkaköri feltétel legyen a szükséges minőségügyi képzettség és tapasztalat. Amennyiben ő a rendszer bevezetési projekt irányítója, szükséges a projektmenedzsmentben való jártassága és tapasztalata.



A felső vezetésnek, és különösen az intézmény vezetőjének fel kell ismernie, hogy – hasonlóan bármilyen más tevékenységhez – a minőségfejlesztés megvalósításához, a munka irányításához, megfelelő ismeretek és tapasztalat szükségesek. Ahol a saját tudomány területén elért sikerei, elismertsége valamint egyéb érdemei alapján választják ki a minőségfejlesztési rendszer megvalósításáért és működtetéséért felelős vezetőt, ott nem lehet várni, hogy működőképes rendszer valósuljon meg.

## Az önértékelés képessége

A minőségfejlesztési rendszer bevezetése előtt *helyzetfelmérést* kell végezni, utána lehet csak megfogalmazni, hogy hova akarunk eljutni. A felmérés terjedjen ki különösen a folyamatok szabályozottsági állapotának és a szabályozások betartásának a feltérképezésére, a dokumentációs rendszer színvonalára, a feladat, felelősség, hatáskörök rögzítettségére, a belső kommunikációra, a célkitűzés és megvalósítás folyamatának vizsgálatára, a hallgatók és munkaadók véleményének felmérésére és ennek felhasználására az oktatás fejlesztésére, a munkatársak értékelési rendszerének a helyzetére.

A rendszeresen végzett objektív, tényeken és adatokon alapuló, megfelelő módszerek alkalmazásával, strukturált formában végzett önértékelés segítheti az intézmények tisztánlátását ezekben a kérdésekben is.

Az *önértékelés* megvalósítására ajánlható a Felsőoktatási Minőségi Díj kritérium rendszerének alkalmazása, ehhez azonban szükséges a kritériumok értelmezése a felsőoktatásra és önértékelési útmutató elkészítése az intézmények számára.

Ez az önértékelési modell lehetővé teszi, hogy az intézmény teljes körűen felmérje adottságait és elért eredményeit, és ennek segítségével meg tudja határozni a szervezet erős és gyenge pontjait; kijelölje a szervezeten belüli legfontosabb fejlesztési területeket; meghatározza a továbbfejlődés irányait. Használatával a vezetés képet kap arról, hogy hol tartanak most, mennyit fejlődtek az előző időszakhoz képest, és merre kell továbbmenni. Ezáltal eszközt jelent a vezetés számára az intézmény eredményességének növelése érdekében. A legjobbak számára, pedig lehetőséget teremt a kiválóság elismerésére a Díjra való pályázással.

Célszerű a modell ún. puhább – kevesebb tapasztalatot és erőforrás felhasználást igénylő – változatát is kidolgozni, amelyet a modell szerinti önértékelés szigorú végrehajtásához nem elég érett szervezetek is használhatnak. Ez megtartja a kiválósági modell kritérium rendszerét, ugyanakkor figyelembe veszi a felsőoktatás szakmai-működési sajátosságait. Segítő kérdésekkel és pontozáshoz adott lehetséges válaszokkal megkönnyíti az alkalmazást.

Az önértékelést úgy kell elvégezni meghatározott időközönként, hogy az ismételt önértékelések során kapott adatok összehasonlíthatók legyenek, ezáltal megvalósulhasson a módszeres, tudatos, folyamatos fejlesztés, és a kapott mérési adatok információkat szolgáltatassanak a partnerek számára is az intézmény működéséről. Az összehasonlítás nem csak az adott intézményen belül folyik, hanem az intézmények

között is, országon belül vagy európai szinten. Ezért lényeges az egységes modell és az egységes modellértelmezés, valamint a hozzáértő módon végzett értékelés.

Az önértékelés módszereinek elsajátítása új típusú feladatot jelent az intézmények számára, amely a többszöri alkalmazás során beépülve az intézményi rutinfeladatok közé az intézményértékelés és fejlesztés alapjául szolgál.

A *Felsőoktatási Minőségi Díj* megalapítása eddig nem sokat befolyásolta a felsőoktatásban a minőségfejlesztést. Ahhoz, hogy az FMD elérje a célját és bevezesse a felsőoktatásba a tényeken és adatokon alapuló önértékelést, ez beépüljön az intézmény működésébe, és rutin feladattá váljon, az intézmények a segítségével képet kapjanak valós helyzetükről és fejlesztendőikről, továbbá a megvalósított fejlesztések értékelésére szolgáljon, lehetővé tegye az intézmény eredményeinek összehasonlítását más intézményekkel hazai és európai szinten, elismerje az intézmények erőfeszítéseit a kiválóság felé vezető úton, a következők szükségesei:

- a kiválósági modell felsőoktatási értelmezése;
- az előbbi értelmezés alapján, részletes megvalósítási útmutatásokat, rásegítő kérdéseket tartalmazó, az intézmények számára valódi segítséget nyújtó önértékelési útmutató kidolgozása, lehetővé téve egy kevesebb tapasztalatot és erőforrást igénylő változat használatát is;
- felkészítések az önértékelés elvégzésére, lehetőséget teremtve az intézmények minél több munkatársának, hogy megismerje a modell és a kritériumok értelmezését, tapasztalatot szerezzen az önértékelés eszközeinek és módszereinek használatában;
- a legkiválóbb intézmények számára a FMD-re való pályázás lehetőségének biztosítása, a pályázat szabályozott és korrekt rendszerének biztosításával;
- felkészített és tapasztalt értékelők biztosítása, képzése az FMD pályázatok értékeléséhez, akik ismerik a modell és a kritériumok értelmezését, az önértékelés eszközeit és módszereit, valamint a pályázatok értékelésének technikáit;
- az értékelők és a díj Bizottság függetlenségének biztosítása, nehogy a „ma én adom nektek, holnap te adod nekünk” elv valósuljon meg.

Fontos meghagyni az intézmények számára a választás szabadságát, az önértékelési modellhez alkalmazható eszközök és módszerek tekintetében. Azonban a modell kritériumok értelmezésének egységesnek kell lennie, különben nem valósítható meg az egyes intézmények összehasonlíthatósága, hazai és nemzetközi szinten.

A választás szabadságával csak akkor tudunk élni, ha az a megfelelő hozzáértéssel párosul! A modell ismeretének hiányából fakadó félreértelmezések nem a szabadságot jelentik, hanem, azt, hogy tényszerű adatokat felmutatni nem tudó, valódi fejlesztést nem létrehozó, felesleges munkát végeznek.

Az intézmény teljes körű önértékelésének fontos eleme a *teljesítmény értékelése*. A korszerű szemlélet szerint, a teljesítmény értékelési elemek rendszerbe foglalása és irányítása – teljesítmény menedzsment rendszer kialakítása – szükséges, amibe beletartozik az értékelési folyamat szabályozása, a mutatórendszer kidolgozása, a mérési módszerek, és mindezek fejlesztése, az erősségek és fejlesztendő területek



feltárása, a teljesítmény elismerése. Ugyancsak beletartozik a vezetők felkészítése az értékelési feladatokra, a munkatársak fejlesztésének a meghatározása és megvalósítása, a fejlesztett felkészültség alkalmazásának biztosítása, és a fejlesztések eredményességének értékelése.

A teljesítmény értékelés célja nem a szankcionálás, hanem a munkatársak ösztönzése az intézményi célok megvalósítására valamint a munkatársak és a szervezet fejlesztése a célok elérésének irányába. Az eredmények elismerése, a jutalmazás csak egy eszköz lehet a fejlesztési célok elérése érdekében.

Az értékelési rendszernek tartalmaznia kell az értékelés eredményeinek felhasználását, elsősorban a munkatársakra vonatkozó fejlesztési javaslatokat, ezeknek a fejlesztéseknek a megvalósítását és eredményeinek értékelését. A szükséges munkaköri, szervezeti változtatások is lehetnek a kimenetek. Ezáltal a munkatársak teljesítményének értékelése a teljesítmény menedzsment rendszer egyik elemeként valósul meg, és a fő célja nem a jutalmak szétosztása. Még akkor sem, ha sokszor a munkatársak ezt veszik észre leghamarabb.

A rendszer kialakítását és bevezetését segíti, ha a minőségfejlesztési programban és a minőségfejlesztési rendszerben szabályozott folyamatként jelenik meg a teljesítmény értékelésének rendje.

*Mutatórendszer használata* teszi lehetővé az összehasonlításokat, a fenntartó és a társadalom informálását az intézmények teljesítményéről. Bár néhány kutatás foglalkozott a felsőoktatásban alkalmazható mutatókkal, ezek használata kezdetleges állapotban van (*Polónyi 2006*). Pedig egyértelmű, hogy szükség van az intézmények értékelését és összehasonlítását lehetővé tevő mutatókra. Ezek között lenniük kell általános, minden intézményre alkalmazható, valamint az adott szakterületen működő intézmény, szak, tanszék sajátosságait figyelembe vevő mutatóknak. Az is egyértelmű, hogy meg kell különböztetni a fenntartó, és a különböző felhasználói csoportok informálását szolgáló mutatókat. Az intézmények teljesítmény értékelési rendszerében is fel kell tudni használni a mutatókat, lehetővé téve egyrészt a teljesítmény megítélését, másrészt a különböző összehasonlításokat, és mindezek alapján a legfontosabb cél megvalósítását: a fejlesztések meghatározását, és teljesülésük nyomon követését. Végső soron a teljesítményértékelés és a mutatók rendszere a fejlesztéseket segíti elő.

## A hallgatók és a munkaadók bevonása

Kézenfekvő lenne, a hallgatókat képviselő szervezet, a hallgatói önkormányzat segítségével megvalósítani a hallgatók bevonását a minőségfejlesztésbe. Azonban ez a szervezet a legtöbb intézményben csak saját magát képviseli, és nagyrészt a pénzek szét- és elosztásával, különböző rendezvények szervezésével van elfoglalva. Számára az oktatás minőségének kérdései másodlagosak, illetve a hallgatók többségének elvárásaihoz hasonlóan a követelmények és számonkérések felpuhítását jelentik.

Az intézmények hallgatóik bevonását legtöbbször a hallgatók oktatói véleményezésének megvalósításával azonosítják. A hallgatók véleménye – megfelelő módsze-



rekkel történő gyűjtés esetén – nagyon fontos, figyelembeveendő szempont, amit elemezni kell. Azonban, ha kizárólag a hallgatók véleményét használják az oktatói munka egyedüli megítélésére, azaz az oktató bérét, jutalmát e vélemények alapján állapítják meg, esetleg további alkalmazását, munkaviszonyának megszüntetését ez alapján döntenek el, az esetek többségében nem valószínű, hogy a minőség fejlesztéséhez járulnak hozzá. A helyes értelmezés szerint, ez csak egy mutatója a munkának, amit annál nagyobb súllyal lehet figyelembe venni, minél motiváltabb, felkészültebb, tudatosabb hallgatói csoporttól származik.

Ugyanis amikor az érettségizettek 80–90%-a igénybe veheti a felsőoktatást, de erre csak mintegy 30%-uk felkészült és motivált, akkor a többségük nem tudja és nem is akarja a valós tanári teljesítményt megítélni és megkövetelni. Szembe kell nézni azzal a helyzettel, hogy a hallgatók jelentős része a kreditek megszerzésének és a saját órarend összeállításának nehézségeivel küszködve, a hallgatói szabadságot félreértelmezve alig jár órákra. Jelentősen csökkent a személyes találkozások, közvetlen kapcsolatokat lehetővé tevő kiscsoportos foglalkozások aránya. Még a néhány motivált, a tanulmányait komolyan vevő hallgató is majd csak a végzése után tudja megítélni a tananyag korszerűségét, hasznosságát. Az órákat alig látogató, a vizsgák között evickélő, próbálkozó hallgatók tömege, pedig mit is képes megítélni? Esetleg a tanár megjelenését, szórakoztató képességét. Azt értékeli magasra, ha kevés a feladat és könnyen meg lehet szerezni az elégséges osztályzatot. Így a hallgatói vélemények gépies és elemzések nélküli figyelembevétele nem az oktatás színvonalának emelkedését, hanem éppen fordítva, a minőség romlását idézheti elő.

Több éves felmérési tapasztalat alapján állítható, hogy például az órák látogatottságának alig van köze az órák színvonalához. Inkább a számonkérések szigorúsága, a rendelkezésre álló tananyagok minősége (minél jobb minőségűek és mennél inkább teszik lehetővé a felkészülést, annál kevésbé látogatottak az előadások), az órák időpontja az, ami meghatározza a részvétel alakulását. Az a veszély is fennállhat, hogy on-line véleménykérésnél a hallgatók leadják a „véleményüket”, a nem látogatott órákról, esetleg csak fényképről ismert tanárokról.

Tovább árnyalja a képet, hogy a hallgatók többsége messze van attól, hogy kialakuljon benne a tudatos fogyasztói magatartás. Sokszor a tandíjat fizető hallgatók sem szólnak – illetve ezt a magatartást kényszeríti rájuk a többség – ha elmaradnak órák, ha nincsenek világos követelmények stb.: kapjam meg az elégségest és jobb, ha nem szólok semmiért. A tudatos vevői magatartás kialakulását ugyancsak befolyásolja, hogy a hallgató mennyire lehet biztos abban, hogy jól eladható, magas presztízsű tudás birtokába jut. Ebben az esetben ugyanis közvetlen érdeke fűződik a tudás megszerzéséhez.

Mindezek azt mutatják, hogy hosszú utat kell megtenni még addig, amíg a hallgatók döntő többsége eljut oda, hogy érezze, a megfizetett tandíjáért az ígért szolgáltatásokat meg kell kapnia, és kialakul a minőségi oktatást megkövetelő és kényszerítő, hallgatói magatartás.



Az elégedettség vizsgálatok segítségével feltárhatók az oktatás körülményeinek hiányosságai, kényelmetlenségei, a szervezési, működési problémák. Azonban, ha a feltárást nem követi változtatás, fejlesztés akkor a felmérés csak a kedélyek borzolását, az elégedetlenség fokozását eredményezi.

A partnerek bevonásának legnehezebb kérdése az intézményből kikerült hallgatók megtalálása, beválásuk, elhelyezkedési lehetőségeik, megbecsülésük felmérése. Sokszor adatvédelmi problémák nehezítik az információk begyűjtését, máskor, pedig az érintettek érdektelensége nehezíti a helyzetet. Lehet találkozni jó megoldásokkal, amelyek általában a végzetek „visszacsalogatását” – például könyvtár, internet használat, rendezvények szervezésével – és személyes megszólítását jelentik. Az objektív adatgyűjtést és feldolgozást csak a nagyon nagy hozzáértéssel működtetett egységes rendszer képes megoldani.

A végzeteket alkalmazó cégek bevonása az oktatásba jelentősen hozzájárul a minőségfejlesztéshez. Ehhez szükséges a kapcsolattartás a cégek és az intézmények között, kapcsolattartó személyek segítségével, mind a cég, mind az intézmény részéről.

A bevonás módja sokféle lehet: felkérés előadások tartására, szakdolgozat konzultálásra és értékelő bizottságokba, tantervek és tananyagok bírálatára, véleményezésére, szakmai gyakorlatok megvalósításában való közreműködésre.

A képzéssel kapcsolatos vélemények gyűjtését nehezíti, hogy a külső szakemberek a rendszeres felkérések során mintegy beépülnek az intézménybe, megtiszteltetésnek tekintik a felkéréseket, és legtöbbször nem szívesen mondják el a képzéssel, a hallgatók felkészültségével kapcsolatos észrevételeiket.

Valamivel könnyebb feladat a végzetekkel kapcsolatos elvárásait meg tudni, de ezek legtöbbször nehezen becsülhetők több évre előre. Egy interjú sorozat kapcsán – amelynek a célja a hallgatókat alkalmazó cégek intézményünkkel kapcsolatos igényeinek és elvárásainak, valamint véleményének és elégedettségének megismerése volt a náluk dolgozó végzetek alkalmazása alapján – az egyik cég vezetője találoan fogalmazta meg a szakma általános elvárásait: a hallgató a képzés során tudja meg, hogy miből áll a szakmája, fedezze fel, hogy milyen tevékenységre lesz alkalmas, kapja meg a lehetőséget és segítséget ahhoz, hogy el tudjon menni ebbe az irányba, majd legyen képes és akarja is fejleszteni magát (*Bálint 2001*).

A munkaadók bevonásának fokozására a felsőoktatás minőségfejlesztésébe, fontos lenne felhasználni azoknak a kutatásoknak az eredményeit, amelyek célja a gazdasági szféra felsőoktatással kapcsolatos elvárásainak a feltárása volt (*Polónyi 2006*). Szükség lenne ezeknek a kutatásoknak a folytatására, specifikusan az egyes ágazatok különböző területeire.

## A rendszer tervezése és a bevezetési projekt

A tervezésnél figyelembe kell venni, hogy az emberek minőségközpontú gondolkodásának kialakulása hosszú folyamat és még több idő szükséges ahhoz, hogy a fejekben már kialakult minőségközpontú gondolkodás és szemlélet tettekbe menjen

át. A kulcskérdés az, hogy mikor jön el az ideje annak a felismerésnek, hogy a minőségfejlesztési rendszer működtetése nem a napi tevékenységektől elválasztható és néhány ember számára feladatokat jelentő elfoglaltság, hanem a napi tevékenység része, ami akkor működik jól, ha úgy teszi könnyebbé és kiszámíthatóbbá az életünket, beleértve ebbe a vezetők, a munkatársak és a hallgatók életét is, hogy szinte észre sem vesszük a munkánkba belesimuló működtetési feladatait.

A rendszer bevezetésének feltétele, hogy tervezhetővé tegyük a munkatársak feladatait és a szükséges erőforrásokat. Ehhez rögzíteni kell az egyes tevékenységek időszükségletét, kezdésének időpontját, a haladás ütemét, a felelős és a résztvevők személyét, az alkalmazandó módszereket, az erőforrás szükségletet. A kiinduló lépéseket, az alkalmazandó módszereket és eszközöket minden intézményben az intézmény kultúrájának és adottságainak ismeretében célszerű megválasztani.

A munkatársak számára világossá kell tenni a feladatokat, és velük közösen kell meghatározni a megvalósításból rájuk eső részt. Fontos, hogy a vezető ne csak ráossza a munkatársakra az aktuális feladatot, hanem segítsen a „testhezálló” feladat kiválasztásában, a munkatársak egyetértsenek a tőlük elvárt feladatokkal, és kapjanak felelősséget is.

A bevezetési projekt tevékenységeinek összehangolása az intézményben illetve a karokon folyó egyéb tevékenységekkel felsővezetői feladat.

A *minőségfejlesztési program* a minőségfejlesztési rendszer kialakításának leírása, amely tartalmazza:

– az intézmény minőségpolitikáját, ami az ágazat minőségpolitikáját szem előtt tartva az intézmény sajátosságait, egyediségét, kiválóságát tartalmazó, helyi, intézményi minőség értelmezését, a minőségközpontú irányítás és működés elveit, valamint a megvalósítására vonatkozó elképzeléseket ismerteti;

– a minőségfejlesztési rendszer szervezetét és működésének leírását, beleértve a folyamatokat és szabályozásukat, ennek keretén belül, pedig a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok végrehajtását, és annak intézményi kereteit határozza meg.

Többkarú, integrált intézmények esetében célszerű intézményi szinten megfogalmazni a minőségpolitikát. Az intézményi minőségfejlesztési program a központi egységek működésének szabályait és a kari, vagy más hasonló egység szintű rendszerek kereteit határozza meg. A minőségfejlesztési rendszer kiépítése a helyzetfelmérést követően kari, vagy más hasonló egység szintjén valósul meg.

A minőségfejlesztési rendszer egyes elemei minden intézményben megvannak, – a jogszerű működést biztosító dokumentumok, az SZMSZ és mellékletei, a különböző szabályzatok és vezetői utasítások – de nagyok az eltérések a partnerközpontú működés kialakítása, és a folyamatok szabályozottsága – például az órarendkészítés, tantárgyfelvétel, vizsgáztatás körülményei, követelmények megadása, tantervek és tananyagok felülvizsgálata és aktualizálása, munkatársak értékelése stb. tekintetében – az intézmény egyes egységei, a karok, tanszékek között.



Az intézményeknek vagy egységeiknek a rendszer kiépítését és fejlesztését a részletes helyzetfelmérés alapján meg kell tervezniük, amihez felhasználhatják, sőt fel is kell használniuk a meglévő elemeket, szabályozásokat. Ezt a megtervezett rendszert kell a minőségfejlesztési program című dokumentumban leírni. Teljesen kiépített rendszer esetén a meglévő rendszert, valamint a meglévő rendszer fejlesztését kell bemutatni.

Tehát a minőségfejlesztési program vagy a még nem működő rendszer tartalmának megtervezése a részletes helyzetfelmérés alapján, a meglévő elemek beépítésével, vagy a működő rendszer leírása.

A minőségfejlesztési program, rendszerbe foglalja az intézmény működését szabályozó dokumentumokat, felölelve a teljes intézmény, karok, tanszékek és egyéb szervezeti egységek működését, valamint megteremti a koherenciát e dokumentumok között, beleértve az intézmény, a karok, a tanszékek vezetőinek vezetői pályázatait is.

A minőségfejlesztési program bevezetése során az intézményeknek rendszeresen meg kell vizsgálnunk, hogy elérték-e a kitűzött célokat, kell-e módosítani a módszereiket, illetve meg kell tervezniük a szükséges beavatkozásokat és a további fejlesztéseket. Ezek a vizsgálatok – önértékelések – tényeket és bizonyítékokat szolgáltatnak, illetve számon kérhetővé teszik a minőségfejlesztési program megvalósításának előrehaladását. Az önértékelést célszerű a Kiválósági Modell felsőoktatásra értelmezett kritériumrendszere alapján elvégezni.

A minőségfejlesztési program megvalósítását és számon kérhetőségét projektterv, bevezetési ütemterv, intézkedési terv készítése biztosítja. Lehetséges tartalomjegyzékére az oktatás minőségével foglalkozó kiadványokban található minta (*Bálint 2006, 2007, 2008*).

A karok közötti koordinálást, intézményi minőségfejlesztési vezető végezheti, akit a rektor bíz meg. A minőségügy területén jól felkészült, a munkatársak által elismert, tekintéllyel, vezetői képességekkel és gyakorlattal, jó kommunikációs képességgel rendelkező személy legyen.

A projekt kidolgozására és irányítására célszerű kari szintű projektcsoportokat létrehozni. Ki kell nevezni a kar minőségfejlesztési vezetőjét/felelősét, aki egyben a projektcsoport vezetője. A kari minőségfejlesztési felelős irányítja és koordinálja a kari feladatokat, tájékoztatja a munkatársakat. A minőségfejlesztési rendszerekkel kapcsolatos szakmai tudásán és hozzáértésén kívül járatosnak kell lennie a projektmenedzsment módszereiben, csoportmunka vezetésében, valamint igen lényegesek az emberi képességei: a türelem és empátia, a konfliktustűrő és -kezelő képesség. Lelkesíteni és bátorítani kell tudnia az embereket, jó meggyőzőképességgel valamint képzési tapasztalatokkal kell rendelkeznie.

A kari projektcsoportok a munkájukról szóló beszámolókat évente elkészítik, a kari tanácsok megvitatják és elfogadják. Az elfogadáshoz azt vizsgálják, hogy a munka mennyiben járult hozzá a kari, intézményi minőségpolitika megvalósításához.

## A megvalósítást segítő erőforrások

A projekt indítása előtt fel kell mérni a megvalósításhoz szükséges erőforrásokat: milyen erőforrások szükségesek, mi az, ami ezekből rendelkezésre áll, és a hiányzókat hogyan lehet biztosítani. Az erőforrások vizsgálatát és biztosítását a következő területeken célszerű megvalósítani:

**Humánerőforrás:** kik legyenek a projektcsoport tagjai és milyen minőségügyi képzettséggel rendelkeznek, hogyan lehet biztosítani a képzésüket, továbbképzésüket; kik azok a munkatársak, a partnerek – hallgatók, munkaadók – képviselői akik bevonhatók, vagy akiket szükséges bevonni az egyes feladatok elvégzésébe.

**Idő:** az intézményi, kari feladatok szétosztásánál, az órarend elkészítésénél célszerű gondolni arra is, hogy a csoport tagjainak legyen ideje az együtt dolgozásra. A munkatársak bevonásának egyik feltétele, hogy rendelkezzenek a feladatra fordítható idővel, és hajlandók legyenek az időráfordításra. A csoportmunkák, adatfeldolgozások, elemzések időszükségletét tervezni kell.

**Infrastruktúra:** tanácsolható, hogy legyen egy állandó helyiség a projektcsoport számára, megfelelő mennyiségű tároló hellyel, számítógéppel, e-mail lehetőséggel. Minél fejlettebb infrastruktúra áll rendelkezésre, annál könnyebb az adatgyűjtés, feldolgozás. Fontosak a megvalósítást lehetővé tevő és segítő, az intézmények számára hozzáférhető, kidolgozott útmutatók, jó példák és esetek gyűjteményei. Segítséget jelenthet az on-line tanácsadó szolgálat, vitafórum.

**Pénz:** a program megvalósításának pénzügyi feltételeit biztosítani kell. Fontosak a pályázatokon elnyerhető források, pontosan meghatározott feladatok teljesítésére, és ezek megvalósításának szigorú számonkérése. A felmérések költségeit tervezni kell. A munkatársak által elvégzett többlet feladatok – például egy felmérés lebonyolítása és értékelése – díjazására is kell gondolni, bár helyesen értelmezett minőségfejlesztés esetében, a feladatok egy jelentős része munkaköri kötelezettség, és nem tekinthető többletfeladatnak.

## A rendszer működtetése és fenntartása

A minőségfejlesztési rendszer folyamatos működtetése és fejlesztése – a rendszer fenntarthatósága – az intézményben döntően attól függ, hogy mennyire sikerül beépíteni, integrálni a minőségfejlesztési tevékenységeket a működési rutinok közé. Felismeri-e elsősorban a vezetés, hogy mire is való a minőségfejlesztés, milyen segítséget jelent a számára céljai megvalósításához.

A rendszer fenntarthatóságának fontos kritériuma a szabályozások minősége, mennyisége és mélysége, ezek intézményenként, karonként változó, megfelelő arányának az eltalálása. A nem testre szabott, vagy a túlzottan bürokratikus, a nehezen érthető, bonyolult fogalmazású és szóhasználatú szabályozásokat senki sem fogja betartani.

Igen lényeges, hogy a folyamatok leírt szabályozása és a tényleges megvalósítás közötti összhang megteremtődjön (ahogy leírtuk úgy csináljuk!), a munkatársak képzése, tudatosságának fejlesztése és motiválása segítségével. Erről a belső felül-



vizsgálatok nyújtanak információkat. Ezek célja megvizsgálni a szabályozás eredményességét és hatékonyságát, feltárni az alkalmazás során keletkező hiányosságokat, javaslatot tenni a folyamat, a szabályozás vagy az alkalmazásának javítására, fejlesztésére. Mindezek biztosítják a jogszerűséget, az alapvető rendet és kiszámíthatóságot a működésben.

Ugyancsak fontos, hogy a munkatársak mennyire látják értelmét az alkalmazásnak, illetve mennyire érdekeltek ebben. Ezért nagy szerepe van a minőség szemlélet kialakítását célzó felkészítéseknek és a motiválásnak, a megtanult és alkalmazott eszközöknek, az elért sikereknek.

A minőségfejlesztő munka egy állandó és közös tapasztalatszerzési, tanulási, fejlődési folyamat, melynek motiváló hatása van sok munkatársra, különösen akkor, ha saját munkájában is érzi ennek kedvező hatásait.

## A megvalósítás és a számonkérés nehézségei és leküzdésük

### *Az intézményen belül*

Az első leküzdendő nehézség a változástól, ismeretlentől való félelem, az új dolgok elutasítása. Ezért nagyon fontos a munkatársak megfelelő tájékoztatása. Ebben nagy szerepe van a vezetőnek, vagy az általa felkért szakembernek. Utóbbira akkor van szükség, ha a vezető nem kellően jártas ebben a témában. A megfelelő tájékoztatás az elérendő célokról, a várható sikerekről, a nehézségek őszinte feltárása mellett általában segít leküzdeni ezeket a félelmeket, elutasításokat.

A vezetők elkötelezettsége fontos és nélkülözhetetlen alapeleme a rendszer bevezetésének és működtetésének. Ha a vezetői elkötelezettség hiányzik, vagy ha formális és tettekben – erőforrások biztosítása, motiválás, ösztönzés és példamutatás – nem nyilvánul meg, akkor nem valószínű, hogy a rendszer bevezetése sikeres lesz.

Tudatosítani kell, hogy a minőségfejlesztési tevékenység egyrészt nem minden intézményi problémát egy csapásra megoldó csodaszer, másrészt a hatásai általában fokozatosan jelentkeznek.

A minőségfejlesztési tevékenység feladat és felelősség delegálást és az ehhez szükséges információ megosztást kíván a vezetőtől. A tekintélyelvű, minden problémát egyedül megoldani kívánó vezetés képtelen a munkatársak bevonására, kezdeményező, felelősségvállaló magatartásának kialakítására. E nélkül, pedig a rendszer működtetése, a fejlesztendőek feltárása nem valósulhat meg.

A bevezetés során az ismeretek és a bevezetési tapasztalatok hiánya következtében létrejövő és megoldhatatlannak látszó problémák, sokszor felesleges munkához, eredménytelenséghez vezetnek. Ha a bevezetés irányítója sem rendelkezik a szükséges tudással és tapasztalattal, akkor a munkatársak úgy érzik, hogy a problémák megoldása helyett feleslegesen pazarolják az idejüket.

Ugyancsak sok problémát okozhat, ha a minőségfejlesztésben kevésbé felkészült és lelkes munkatársak egyéni előrelépési lehetőségnek tekintik a rendszer kiépítéssel, működtetéssel járó feladatokat, és egyéni elképzeléseiket nagy elszántsággal akar-



ják keresztülvinni. Gyakori eset, hogy a rend-csinálás jelszava alatt a folyamatok rendszerének meghatározása nélkül összevissza szabályozgatnak. Így egymásnak ellentmondó szabályozások készülnek, amelyeket nem lehet betartani. Ennek nagyobb a kára, mint ha semmit sem tennének: azt sugallja, hogy a minőségfejlesztés felesleges, egyesek meg nem érdemelt előrejutását, elismerését segítő tevékenység.

A folyamatok szabályozásánál nagy nehézség a „mindig így szoktuk, eddig is jó volt” vélemények megváltoztatása: a jelenlegi gyakorlat átgondolása, és az attól való elszakadás, ha szükséges. Ugyancsak nehézségek támadhatnak a megváltoztatott, módosított folyamat bevezetése és alkalmazása során. Ezért nagyon fontos a bevezetésben kulcs szerepet játszó munkatársak alapos felkészítése. Ebbe beletartozik a megvalósítás módszereinek és eszközeinek alapos ismerete, az alkalmazási tapasztalatok megszerzése tréning jellegű képzéseken

Gyakori hiba, hogy a partnerközpontú működést kérdőívek gyártásával és szétküldésével azonosítják. A kérdőívek egyedüli használata, a helytelenül elvégzett kérdőíves felmérések, a felmérések eredményeinek szakszerű feldolgozása és elemzése, a fejlesztendőknél a működés fejlesztése céljából való meghatározása és felhasználása nélkül, felesleges erőforrás pazarlások. Továbbá többet ártanak, mint használnak: azt sugallják, hogy ez csak egy kipipálandó feladat, aminek semmi értelme.

Nehezíti a minőségfejlesztési rendszer megvalósítását a munkatársak motiválásának nehézsége. A rendszer bevezetése erőfeszítéseket kíván, és minél kevesebben hajlandók ezekre az erőfeszítésekre, annál nagyobb az egy főre jutó teher. Ismerős helyzet sok intézményben, hogy mindig ugyanazokra lehet számítani, és ők sokszor nincsenek többen, a munkatársak 10–20%-ánál. Ha a vezető nem tudja elhitetni, hogy a rendszer bevezetése előnyökkel jár az egyének és az intézmény számára is – fejlődési, tanulási lehetőség az egyéneknek és a szervezetnek, szervezettebb munka és ennek következtében idő megtakarítás, a partnerek elégedettségének növelése következtében az intézmény keresettségének növekedése mind a hallgatók, mind az őket foglalkoztatók részéről stb. –, akkor egy-két lelkes emberen kívül nem fog sikerülni bevonni a munkatársakat.

Végül ki kell hangsúlyozni, hogy a rendszer bevezetését nem szabad siettetni. Időre van szükség, amíg bekövetkezik az a szükséges szemléletváltozás, ami először csak esetenként kezd megjelenni a munkában, majd hosszú idő után beépül, és rutinszerűvé válik. Ott, ahol a vezetés gyors sikereket akar felmutatni, formális rendszerek épülnek ki: a rendszer csak papíron létezik, a valóságban semmi sem változik. Ez, pedig nagyobb kárt okoz, mintha semmi sem történt volna: időt és pénzt fektettünk bele olyan tevékenységbe, ami nem hoz eredményt. És ennek a helyzetnek a negatív megítélését, nagyon nehéz és hosszadalmas munka lesz megváltoztatni.

### *A Magyar Akkreditációs Bizottság szerepe az intézmények minőségfejlesztésében*

A felsőoktatási törvény 109. § (1) szerint: a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotó-



tevékenység minőségének értékelésére, valamint az intézményi minőségfejlesztési rendszer működésének vizsgálatára létrehozott független, országos szakértői testület.

E szerint nálunk az intézményi minőségfejlesztési tevékenység külső értékelésének egyedüli szervezete a MAB.

A MAB által megkövetelt önértékelési jelentések a követelmények, mérési módszerek és mutatók pontos megfogalmazása nélkül, különösen az első években, nem segítettek elő az intézményekben a tényeken és adatokon alapuló értékelések elvégzését és felhasználását a fejlesztésekhez. Inkább nevelték rá az intézményeket egyfajta képmutató adatszolgáltatásra, azt mutatjuk be, ami kedvező a számunkra, mint valós adatgyűjtésen alapuló önértékelésre.

„A hazai akkreditáció tizenöt éve alatt nem sikerült a hazai felsőoktatás minőségét megőrizni, az alacsony színvonalú szakok és intézmények megalakulását és alkalmatlan egyetemi tanárok kinevezését megakadályozni. Ennek oka az, hogy az akkreditációs bizottság szinte kizárólag a felsőoktatási szféra képviselőiből áll... és amelynek működési elve, hogy én akkreditálak téged, te akkreditálsz engem. A törvény nem változtatott ezen, sőt a bizottság lett a felsőoktatási ágazati minőségfejlesztés legfontosabb aktora.” (Polónyi 2007.)

Nem segítettek a minőségfejlesztési rendszerek működésének megvalósítását, fejlesztését a MAB-nak a szakok értékelése során használt kérdései. Ezekre néhány példa található a szemközti táblázatban (*MAB 2004*).

Az egyetemi tanári pontrendszer is igen jó példája a szubjektív megítélés lehetőségének, ha hiányzik az adott követelmény objektív teljesülésének megítélését szolgáló, az adott ponthatárokon belül adható pontokhoz tartozó tartalmak rögzítése. Például: a pályázó professzori habitusa; adható pontszám, 10; milyen tartalom alapján, mikor 10 és mikor 5? De ugyanilyen kevésbé objektív a vezetőoktatói, irányítási feladatra való alkalmasság megítélése, ahol 0 és 10 pont között lehet pontozni az egyes pontok tartalmának rögzítése nélkül stb.

A MAB szerepével, feladataival és függetlenségével kapcsolatban – a törvényi szabályozás ellenére – továbbra is felmerülő kérdések ugyancsak nem segítik az előrelépést.

Kifejlesztés alatt áll az európai felsőoktatás minőségbiztosítási ügynökségeiről vezetett nyilvántartás. A nyilvántartás célja, hogy valamennyi érdekelt félnek és a társadalomnak nyilvános hozzáférést biztosítson a minőségbiztosítási ügynökségekkel kapcsolatos objektív információkhoz. A szándékok szerint ez erősíteni fogja a bizalmat a felsőoktatás iránt az Európai Felsőoktatási Térségen belül és azon kívül is, és lehetővé teszi a minőségbiztosítási és az akkreditációs határozatok kölcsönös elismerését.

E szándékok megvalósulása iránti némi – remélhetőleg felesleges – kételkedésre csak a gazdasági szférában működő azon tanúsító szervezetekkel kapcsolatos kedvezőtlen tapasztalatok adnak okot, amelyek anyagi érdekeiket a szakmai szempontok elé helyezik.

MAB által a szakok értékelésére használt kérdések (MAB 2004)	Észrevétel
<p>– Hogyan biztosítja és fejleszti a szak saját minőségét a</p> <p>a) bemenet szintjén oktatók: hallgatók: eszköz- és infrastrukturális ellátottság:</p> <p>b) az oktatási-tanulási folyamatban oktatók: hallgatók: eszköz- és infrastrukturális ellátottság:</p> <p>c) az oktatás-tanulás kimeneteit illetően:</p>	<p>Ezekre a kérdésekre bármilyen válasz adható, az intézmény ízlése szerint, a válaszok objektív értékelése meglehetősen nehéz</p>
<p>– Kérjük, mutassák be röviden tananyag fejlesztési tevékenységüket. (Motiváció, rendszeresség, hallgatói érdeklődés, szakterületi fejlemények, oktatói érdekek és (ön)célok, felhasználói elvárások.)</p>	<p>Helyette azt kellene bemutatni, hogy léteznek-e és működik-e szabályozott folyamata a tananyagok meghatározásának, rendszeres átvizsgálásának, aktualizálásának, fejlesztésének, a hallgatók számára való hozzáférhetőség biztosításának.</p>
<p>– Figyelemmel kíséri-e a szak végzett hallgatóinak elhelyezkedését, további pályáját? Ha igen, hogyan?</p>	<p>A lényeges kérdés itt az lenne, hogy kezdenek-e valamit a kapott válaszokkal, felhasználják -e azokat a tantervek, oktatási anyagok fejlesztéséhez.</p>
<p>– Létezik-e a szakon belül, az egyes szervezeti egységekben átfogó, oktatási jellegű minőségbiztosítás?</p>	<p>Az oktatási jellegű minőségbiztosítást elég nehéz értelmezni. A kifejezetten káros értelmezése az, hogy szétválasztja a mindennapi oktatási, kutatási tevékenységet és a minőséggel kapcsolatos tevékenységet.</p>
<p>– Milyen (szervezeti) formában értékeli a hallgatók az oktatókat?</p>	<p>Itt is az lenne fontos, hogy szabályozott-e a folyamat, mire használják a kapott eredményeket, kitűznek-e fejlesztési feladatokat az értékelés eredményei alapján.</p>
<p>– Milyen elismerése van a minőségi oktatói teljesítménynek?</p>	<p>Azt lenne hasznosabb megtudni, hogy van-e szabályozott – ismert szempontokkal és módszerekkel működő – teljesítményértékelési rendszer, és felhasználják-e ezt a munkatársak, az oktatás és az intézmény működésének fejlesztésére.</p>
<p>– A szakdolgozatoknál javasolnak-e témákat, vagy ezt a diákok maguk találják ki?</p>	<p>Fontosabb lenne megtudni, hogy szabályozott-e a szakdolgozat témák kiadásának, konzultálásának, értékelésének, védésének folyamata. Bevonnak-e külső szakembereket, és milyen mértékben ebbe a folyamatba.</p>
<p>– Kérjük, mutassák be a ... tanévre a szak rendelkezésére álló infrastruktúrát. Ha szükségesnek tartják, jelezzék a korábbi évekhez képesti változásokat is.</p>	<p>Az infrastruktúrára vonatkozó hasonló kérdésekből általában semmire sem lehet választ kapni. Akkor lehetne, ha például lennének mutatószámok – például az egy hallgatóra, a megtermelt bevételekre, a kihasználtságra, a működtetési és fenntartási költségekre stb. vonatkozóan – a hazai és külföldi hasonló képzésekre, és saját adataikat ezekkel összehasonlíthatnák, a változások tendenciáit nyomon követhetnék az intézmények, illetve az értékelő. Különben csak arra jók, hogy az intézmények kipanaszkodhassák magukat.</p>



## Befejezés helyett

Csak reménykedni lehet abban, hogy a Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében megfogalmazott két minőségfejlesztést célzó program elindulása hozzájárul a jelenlegi helyzet megváltoztatásához. És pozitív válasz adható a következő kérdésekre:

*Fognak-e működni a minőségfejlesztési rendszerek a felsőoktatásban? avagy: lesz-e minőségi felsőoktatás Magyarországon?*

BÁLINT JULIANNA

### IRODALOM

2005. évi CXXXXIX. törvény a felsőoktatásról  
A felsőoktatás ágazati minőségpolitikája. 2007. december 4.
- 221/2006. (XI. 15.) Korm. rendelet a Felsőoktatási Minőségi Díjról
- BÁLINT, J. (2001) *Minőségfejlesztési modell kipróbálása a felsőoktatásban*. Felsőoktatási mintaprojekt. SZIE YMMF. Kutatási jelentés.
- BÁLINT, J. (2006) *Minőség – tanuljuk, tanítsuk, valósítsuk meg, és fejlesszük tovább*. Budapest, TERC Kft.
- BÁLINT, J. 1. Az oktatás minőségének általános kérdései. 6. A felsőoktatás minősége. 8. A minőségfejlesztés megvalósításának eszközei, módszerei. In: BÁLINT, J. (ed) (2006, 2007, 2008) *Az oktatás minősége*. Budapest, Verlag Dashöfer Szakkiaadó.
- EFQM Excellence Award Information Brochure (2006)
- IWA 2. Quality management systems-Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education.
- Jelentések a magyar felsőoktatás minőségéről. MAB (2004).
- Pályázati felhívás a 2008. évi Felsőoktatási Minőségi Díjra. 2008. január 28.
- POLÓNYI, I. (ed) (2006) *A munkaerő-piac orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban*. Budapest, PH. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- POLÓNYI, I. (2007) A felsőoktatási és akadémiai reform Magyarországon. *Élet és Irodalom*, május. 25. No. 21.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area ENQA. (2004)

## Rolek Ferenc, a Budapest Bank vezérigazgató helyettese, a Magyar Munkaadók és Gyáriparosok Szövetségének alelnöke

*Educatio: Az Educatio jelen száma a felsőoktatás minőségéről szól. Ha valaki a felsőoktatás ill. a szakoktatás minőségéről érdemben nyilatkozni tud, azok mindenekelőtt a munkáltatók. Ön milyen szerepekben találkozott ezzel a kérdéssel?*

*Rolek Ferenc:* Ennek már hosszú története van. A felsőoktatással, s különösen a szakképzéssel egy ideig elég szoros kapcsolatban voltam, miután az Országos Terhivatalban helyezkedtem el. A Terhivatalon belül gyakorlatilag én voltam felelős a felsőoktatásért, majd a szakképzésért is közel tíz évig. Elsősorban irányítói, tervezési szinten foglalkoztam a szakképzéssel, a foglalkoztatással, sőt lényegében az egész kulturális szférával. '90-től jó két, két és fél évig voltam a Munkaügyi Minisztériumban, ahol a felsőoktatással kevésbé volt dolgom, de a szakképzés hozzám tartozott. '93 elejétől pedig, amióta az üzleti szférában dolgozom, mint üzleti vezető vagyok kapcsolatban a szakképzéssel.

*E: Az alapképzettsége közgazdász. A '70-es években szerzett közgazdaságtanból oklevelet, majd a '80-as évek első felében egyetemi doktori fokozatot. Felteszem, hogy már abban az időben sem tudott a közgazdaságtudományi képzés minden tekintetben megfelelni a gazdaság igényeinek, azóta viszont teljesen átalakult a munkaerőpiac szerkezete. Milyen döntő változások álltak be az elmúlt két évtizedben a felsőoktatás és a munkaerőpiac viszonyában az Ön szakterületén?*

*R. F.:* A '70-es és '80-as években a gazdaság munkaerő szükségletét elsősorban mennyiségi, strukturális szemléletben fogtuk meg makroszinten. A minőség kérdése nem merült fel olyan élesen, mint manapság. Fontos volt, hogy a munkavállaló végzett szakember legyen, aztán a gyakorlatban megtanulta, hogy mit is kell csinálni. Ami azóta alapvetően megváltozott egy piacgazdasági környezetben, az a tulajdonosi érdekeltség, a profit- illetve eredményorientáltság, ami nyilván azzal jár, hogy hatékonyak kell lenni, termelékenynek kell lenni, képesnek az állandó változásra, a folyamatos fejlődésre. Ezek olyan általános attitűdbeli dolgok igazából, amelyek a közgazdászokra ma ugyanúgy vonatkoznak, mint bárki másra.

Ebben az új környezetben alapvető változás, ami a közgazdászhallgatónál nagyon erőteljesen felértékelődik, hogy érteni kell a piacok működését, ismerni kell az ügyféligenyeket, érteni kell a piaci mozgásokat, ezeket követni kell tudni, érteni kell a bonyolult pénzügyeket, amelyek ezek mögött vannak, hiszen a pénzügyi piacok is átalakultak a '90-es években. Mindezek meghatározzák, hogy milyen igények fogalmazódnak meg a közgazdászhallgatókkal szemben. A marketing, mint terület, egy egészen új megközelítésmódot követel meg, vagy akár a hozzám legközelebb eső terület, a humán erőforrás-menedzsment, ami ugyancsak nem létezett még ebben a formában, amikor elkezdtem közgazdászként dolgozni. Összességében azt gondolom, hogy a helyzet teljesen más, lényegében összehasonlíthatatlan a két korszak. Akkoriban, amikor egyetemre jártam, az oktatás ahhoz igazodott, amilyen igényeket akkor ki kellett elégtíteni. Sok érdekes dolgot tanultunk, de a konkrét ismeretekből ma már kevés az, amit hasznosítani lehet, ilyen szempontból az a tudás mára már elavult. De ennek ellenére, azt gondolom, hogy ha valaki akkoriban komolyan vette a tanulmányait, egy bizonyos



szemléletet el tudott sajátítani, amit utána adaptívan hozzá lehetett igazítani az új körülményekhez, jó alapot szolgáltatott arra, hogy valaki megtanulja mindazt, amire a munkájában szüksége van.

*E: S ezekhez a megváltozott igényekhez mennyire rugalmasan tudtak alkalmazkodni a felsőoktatási intézmények?*

*R. F.:* Azt gondolom, hogy rengeteg változás volt. Az intézmények megpróbáltak alkalmazkodni, és hihetetlen sok dologban alkalmazkodtak is – ez nap, mint nap látszik. De azt lehet mondani, hogy a felsőoktatás mindig legalább egy lépés hátrányban van a piac és az üzleti szféra igényeivel szemben.

*E: Nekem egyre inkább úgy tűnik, hogy azok a képzések, amelyek általánosabb ismereteket adnak, mintha felértékelődnének a speciális szakképzésekkel szemben. Egyre több fiatal diplomás ismerősöm számol be arról, hogy a munkáltatóknak az az igénye, hogy a fiatal szakember legyen nyitott az új ismeretekre, ahogy Ön fogalmazott, adaptívan tudja felhasználni azt, amit tud, s a munkáltató aztán majd „kineveli” a maga szakmai stábját, akire számítani lehet. Ez minden területre jellemző, vagy van a gazdasági szférának olyan területe, ahol ez a trend, míg máshol kevésbé?*

*R. F.:* Azt gondolom, hogy ebben a kérdésben sokszor azért egy kis félreértés van az egyetem és az üzleti szféra között. A kérdés mindenekelőtt az, hogy az általános képzés mennyire „specifikus”. Ez fából vaskarikának tűnhet, ezért megpróbálom megvilágítani, hogy mire is gondolok. Sok múlik azon, hogy az általános képzés mennyire elvont, mennyire csak elméleti sémákban gondolkodik, vagy mennyire tud úgy általános lenni, hogy közben a hallgató az általános sémák segítségével képes következtetések levonására, s azután specifikus feladatok megoldására is. Szerintem a kérdés kulcsa ez. A munkáltatóknak leginkább ezzel szokott problémája lenni. Természetesen azt senki sem várja el a felsőoktatástól, hogy egy adott vállalat specifikus dolgait megtanítsa, nincs ilyen tévképzete senkinek sem az üzleti szférában, de azért olyan képzete van, hogy egy frissen végzett közgazdász a pénzügyi elemzésekhez ért, ami annyit jelent, hogy ha szembekerül egy konkrét problémával, akkor azokat az általános módszereket, amelyekkel a tanulmányai során megismerkedett, tudja alkalmazni. Ehhez képest nagyon gyakran azzal szembesülünk, hogy a fiatal közgazdászok ismernek ugyan általános módszereket, de ha találkoznak egy konkrét problémával, nem mindig tudják a kettőt összekötni egymással. Szeretném még egyszer hangsúlyozni, tehát, hogy specifikus ismereteket nem várunk el a fiatal diplomásoktól, mert ezt mindenki majd megtanulja a munkahelyén.

*E: Ha egy friss diplomás Önöknél állást keres, akkor minek van nagyobb súlya: a felsőoktatási intézmény elhelyezkedésének valamilyen ranglistán, a megszerzett oklevél tartalmának, vagy az egyéb ismereteknek, képességeknek?*

*R. F.:* Az utóbbi kettőnél: is, is. Számunkra mindkettő nagyon fontos, de ha mégis rangsorolni kell, akkor azt mondanám, hogy a szakmai ismeretekhez képest más készségek sokszor még fontosabbak. Olyan készségek, amelyek például a másokkal való együttműködésre, a csapatmunkára, a nyitottságra, a felelősségvállalásra vonatkoznak. Ezek olyan jegyek, amelyek fejlesztési lehetősége sokkal korlátozottabb, mint a szakismerté, ezek gyakran személyiséghez köthetők, ezért ha választani kell, s mondjuk valaki személyiségében jobban megfelel, és feltehető, hogy hatékonyabb lesz, akkor – még ha



kevesebbet is tud – valószínűleg öt választjuk. A mi szempontunkból hosszú távon ez tűnik a jobb választásnak.

*E: Ezek a személyiséghez kötődő jegyek a felsőoktatásban szinte soha nem szelekciós szempontok. Ha valaki a vizsgáira felkészül, a szakmai ismereteiről számot ad, akkor még a pedagógusképzésben is nagy eséllyel diplomához jut.*

*R. F.:* Az igen szomorú, hogy a tanári szakmában nincs ilyen szelekciós mechanizmus. Jómagam is ismerek olyanokat, akik tanárként működnek, pedig közelébe sem szabadna engedni őket a katedrának vagy a gyerekeknek. Azt azonban nem gondolom, hogy a közgazdászok körében is feltétlenül ilyen szempontból kellene szelektálni. Amikor arról beszélek, hogy ezek a jegyek nehezebben változtathatók, akkor nem azt állítom, hogy ezek egyáltalán nem lennének fejleszthetők. Igenis lehet őket fejleszteni. Az már más kérdés, hogy az egyetemi évek során erre nem tevődik túl nagy hangsúly. S az is kérdéses, hogy ez egyáltalán mennyire elvárható. Többet lehetne tenni az ügy érdekében, van is ebben némi elmozdulás. Az egyetemek próbálnak munkavégzéshez kapcsolt személyiségjegyeket fejleszteni, de azt hiszem ebben még vannak tartalékok. Ha ebből a szempontból összehasonlítanánk egy magyar és mondjuk egy amerikai metódikát, akkor jelentős különbségeket tapasztalnánk. De úgy gondolom, hogy ezeket a jegyeket nem is elsősorban a felsőoktatásban kellene kialakítani, hanem már az általános iskolában.

*E: Az előbb említettem még az egyetemek, főiskolák elhelyezkedését különböző ranglistákon. Ez egyáltalán nem számít a felvételnél?*

*R. F.:* Természetesen ez is számít. Ugyanakkor próbálunk nyitottak lenni ebben a kérdésben. Csak azért, mert valaki nem egy jó hírű felsőoktatási intézményben végzett, nem mondjuk azt, hogy szó sem lehet róla, de statisztikailag azért az már bebizonyosodott, hogy az ilyen diplomával a jelentkezőnek kevesebb esélye van. Nem azért, mert elutasítjuk, hanem azért, mert egy felvételi beszélgetésen vagy teszten általában kevésbé jól szokott szerepelni.

*E: Ha már említette a felvételi beszélgetést, ezeket a személyiségjegyeket valamilyen módon tesztelik már a belépéskor, vagy ezek a jegyek inkább menet közben mutatkoznak meg?*

*R. F.:* Leginkább az interjú során teszteljük. Megpróbáljuk az interjút úgy összeállítani, hogy ezek kiderüljenek.

*E: Az általános ismeretek területén hol mutatkozik a frissen végzetteknél a legnagyobb tudásdeficit? Itt gondolok a nyelvtudásra vagy az informatikai ismeretekre.*

*R. F.:* Ha erről a kettőről beszélünk konkrétan, akkor az informatikai ismeretekkel kapcsolatban különösebb gond ma már nincsen, a nyelvvel még mindig gondok vannak. Ez nagyon érdekes, mert manapság már a diploma megszerzésének is feltétele a nyelvvizsga, sok esetben akár két nyelvnek az ismerete. Ugyanakkor az a tapasztalatunk, hogy a nyelvtudás szintje még mindig nem az, mint amit megkövetelnénk. Mondok egy példát: minden évben indítunk egy banki vezetőképző programot, és mindig azt tűzzük ki, hogy öt frissen diplomázott fiatalat felvesszünk rá. Általában jelentkezik száz ember, vagy akár kicsit több, tehát úgy tűnik, hogy megfelelő meritési bázisunk van. Átnézzük az életrajzokat, kiszűrjük azokat, akik nagyon nem oda valók, s aztán mindenkivel csinálunk egy telefonos interjút, ahol sok dolgot nem mérünk, hiszen ez egy negyedórás interjú, de a nyelvtudást azt igen. Ha felhívunk, mondjuk, száz embert, akkor a fele a



nyelven elvérzik. Azzal együtt, hogy nyilván mindegyiknek van papírja róla, és mi nem kérünk két nyelvet, mert minket csak az angol nyelv ismerete érdekel.

*E: Mint nyelvtanár felvetném, hogy talán nem a felsőoktatás kimeneténél kellene megkövetelni a középfokú nyelvtudást. Ezrével várnak a diplomájukra hallgatók, akik négy vagy öt év alatt nem tudják letenni a nyelvvizsgájukat, miközben a főiskola vagy egyetem előtt tizenkét évig valamilyen idegen nyelven már tanultak. Az idő, úgy tűnik, itt nem feltétlenül kedvez, aki könnyen megszerzi az egyetem alatt a nyelvvizsgapapírját, az valószínűleg a középiskola alatt is ezt megtehetné. Ha az egyetemekre vagy főiskolákra már egy használható idegennyelv-tudással érkeznének a hallgatók, az a felsőoktatás színvonalára is nagyon jótékonyan hatna...*

R. F.: Rejtetten tulajdonképpen már a bemenetnél kérik a nyelvismeretet, két oknál fogva is. Egyrészt, a magas presztízsű felsőoktatási intézményekbe azok nélkül a plusz pontok nélkül, amit a nyelvvizsga hoz, gyakorlatilag lehetetlen lenne bejutni. Másrészt, a felsőoktatási intézmények igen korlátozottan nyújtanak manapság nyelvtanulási lehetőséget, vagy ha nyújtanak, akkor az ugyanolyan térítéses formában zajlik, mintha valaki egy magán nyelviskolába menne. Tulajdonképpen, amit 18 éves kor előtt nem igazán lehet megtanulni, az csak a szaknyelv. Amíg nem tudja valaki, hogy milyen szakmát választ, addig nem is nagyon van értelme szaknyelvet tanulni, de addig is társalgási szinten megtanulhat mindenki angolul vagy valamilyen más nyelven. Amin azonban még el kellene gondolkodni, hogy területileg az országon belül igen nagyok a különbségek. Meg kellene vizsgálni, hogy milyenek a különböző régiókban a tizenkét év során az idegennyelv-elsajátítás lehetőségei, melyek azok az elmaradottabb térségek, illetve rétegek, amelyek ebből a szempontból komoly versenyhátrányban vannak.

*E: Az utóbbi évtizedben szembeűnő lett egy másik jelenség is, amelynek ugyancsak van köze az oktatás minőségéhez, mégpedig a diploma-felhalmozás. Középkorú munkavállalóknál még csak érthető ez a stratégia, hiszen az elmúlt 18 évben a munkaerőpiac teljesen átstrukturálódott. De a diploma-felhalmozás a fiatalabb, munkahelyi tapasztalatokkal nem rendelkező korosztályokra is jellemző. Előnyt jelent ma a munkaerőpiacon, ha valaki több diplomával a zsebében keres állást, vagy ez egy teljesen aránytalan magán- és közbefektetés?*

R. F.: Szerintem korlátozottan alkalmas ez a munkaerő-piaci esélyek növelésére. Ha valakinek van egy jó diplomája, az teljesen kielégítő. Én nem nagyon ajánlanám, s különösen nem rögtön a végzést követően, amíg nem látja valaki, hogy mit is fog csinálni, milyen ismeretekre lesz szüksége. Megint menjünk vissza a közgazdász területre: ha valakinek van egy jó közgazdász diplomája, akkor azzal nagy valószínűséggel el fog tudni jól helyezkedni. Nem fog akkor sem jobban elhelyezkedni, ha szerez mellé egy másikat. Ez nem előny. Szerintem jobb először munkahelyi tapasztalatokat szerezni, megvárni, hogy milyen irányba kanyarodik valakinek a pályája, mert így jobban fel lehet mérni azt, hogy milyen másoddiplomát érdemes esetleg megszerezni. A harmadik ellenérv, s ezt munkáltatóként csak csendben szeretném megjegyezni: ha én egy életrajzot elolvasok, amelyben látom, hogy valaki végzett egy felsőoktatási intézményben, majd rögtön elvégzett egy másik intézményt is, ne adj isten, egy harmadikat, akkor nem az jut az eszembe, hogy az illetőnek nagy ingerenciája van arra, hogy dolgozzon és teljesítsen...

*E: És akkor ehhez még jöhet egy negyedik érv, amit ugyancsak sokfelől hallok, hogy munkáltatói oldalról nem is mindig éri meg többdiplomást alkalmazni, különösen a közszférában, ahol a bértábla alapján a többdiplomás eleve többbe kerül...*

*R. F.:* Ez a mi szféránkban szerencsére nem adekvát. Ezek azok a dolgok, amelyek a közszférában anakronisztikusak. Ott sem a diplomákat vagy a nyelvvizsgapapírokat kellene elismerni, hanem azt, hogy valaki mit tud, hogyan teljesít, mire van szükség az adott munkakör betöltéséhez.

*E: Vannak pozitív várakozások a szakmai továbbképzésekkel kapcsolatban is. A munkavállalók – önként vagy egzisztenciális kényszerből – többször is visszakerülhetnek a felsőoktatásba. Nyilván ezt abban a reményben teszik, hogy ezzel javítják az elhelyezkedési esélyeiket. A szakmai továbbképzések mennyiben felelnek meg ezeknek az elvárásoknak?*

*R. F.:* A továbbképzésekben már van fantázia. Azt gondolom, hogy ha valaki már elindult valamerre, tudja, hogy mit akar, milyen cél érdekében szeretne valamilyen kurzust elvégezni, annak érdemes kiegészítő képzésben részt vennie. Ha ez nem konkrét célhoz kötött, hanem valaki csak megalapozni szeretné a szakmai karrierjét különböző végzettségekkel, annak nem látom sok hasznát.

*E: Közelítsük meg most a kérdést egy másik oldalról, mégpedig a szakmai képzések minősítése felől. Ön szerint, mennyire érvényesül a munkáltatók igénye, elvárása a felsőoktatási programok akkreditációjánál? Működik a MAB-on belül egy Felhasználói Bizottság, amely a munkáltatók képviselőiből áll, de nem tudom, hogy ők egyáltalán milyen témákban foglalhatnak állást? Mekkora a súlyuk az egész folyamatban?*

*R. F.:* Az az igazság, hogy ebben nem veszek részt, és nem is látok bele annyira, hogy meg tudjam ítélni.

*E: S mint egy munkáltatói szervezet vezetője, arról mi a véleménye, hogy a MAB 41 fős plénumában mindössze ketten képviselik a munkáltatókat?*

*R. F.:* Ha már így rákérdezett, akkor annyit tudok mondani, hogy ez a durván 5%-os képviselet nagyon kevés.

*E: Többször felvetődött már, hogy a felhasználókat be kellene vonni az egyetemi tanácsok munkájába is. Ha jól tudom, erről konkrét törvényjavaslat is született, de aztán ez mégsem valósult meg. Ön hogyan foglalna állást ebben a kérdésben?*

*R. F.:* Szerintem a munkáltatóknak abszolút ott lenne a helyük az egyetemi tanácsokban. Amennyire tudom, erre nagyon jó külföldi példák vannak. Ha tényleg a felhasználók oldaláról szeretnék visszajelzést kapni és orientálni a képzést, akkor ehhez semmilyen áttételes dologra nem lenne szükség, csak ott kellene ülniük a tanácsokban.

Ugyanakkor azt gondolom, hogy manapság már többnyire van kommunikáció a felhasználók és az oktatási intézmények között. Itt most az egyetemi tanácsokról beszélünk, de nem ez az egyetlen fórum. Az egyetemek többsége, szerintem, törekszik arra, hogy minél aktívabb kapcsolatot építsen ki a felhasználókkal, több oknál fogva: Egyrészt azért, mert ma már a felsőoktatás számára evidensé vált, hogy azt a célt szolgálják, hogy aki náluk végez, az el is tudjon helyezkedni, az egyetemeken, főiskolákon a gazdaság igényeinek megfelelő képzés kell, hogy folyjon. Másrészt, ne feledjük el azt sem, hogy az egyetemek pénzügyileg is rá vannak szorulva arra, hogy kiépítsék a kapcsolatot a felhasználói szférával, legyen ez a kutatások egyetemekre telepítése, az oktatásban való részvétel, vagy akár a gyakorlati helyek biztosítása.



*E: A Budapest Banknak hány felsőoktatási intézménnyel van közvetlenül kapcsolata?*

*R. F.: Akivel szorosabb és jó a kapcsolat, az három intézmény.*

*E: S ezek az ország különböző pontjain vannak, vagy javarészt budapesti intézmények?*

*R. F.: Budapesten. Mivel a központja is itt van a cégnek, itt lép fel nagyobb mértékű munkaerőigény.*

*E: S mit jelent ez a kapcsolattartás?*

*R. F.: Elég nagy számban fogadunk hallgatókat gyakorlatra. Próbáljuk szakmailag is egy kicsit orientálni az intézményeket, részt veszünk és támogatunk egyetemi rendezvényeket és bekapcsolódunk az oktatásba, egyelőre vegyes eredménnyel.*

*E: A szakok minősítésének egyik szempontja, hogy rendelkezik-e az intézmény adatokkal arról, hogy mi történik a hallgatókkal a diplomaszerezés után, el tudnak-e helyezkedni az adott szférában, vagy sem. Vannak ezzel kapcsolatban tapasztalatai, végeznek a felsőoktatási intézmények ilyen követéses vizsgálatokat?*

*R. F.: Nem tudom. Hallottam már arról, hogy egyes intézmények ezzel foglalkoznak, de ez még nem lehet általános.*

*E: Az a három intézmény, akikkel Önök kapcsolatban vannak, kérnek információt arról, hogy pl. a Budapest Banknál hányan tudtak elhelyezkedni?*

*R. F.: Tőlünk, mint munkáltatótól nem kértek ilyen információt. Feltételezem, hogy a hallgatókon keresztül próbálnak meg adatokat gyűjteni. De ezt csak feltételezem.*

*E: Ön a Magyar Munkáltatók és Gyáriparosok Szövetségének alelnöke. A szervezetüket megkereste valaha valamely felsőoktatási intézmény, hogy ez ügyben segítséget kérjen?*

*R. F.: Nem, ilyen megkeresés még nem volt.*

*E: Az egyik legfontosabb terület, ahol a gazdasági szféra és a felsőoktatás együttműködhet, az a fejlesztések és kutatások. Itt is nyilván vannak szektorok, ahol szorosabb ez az együttműködés, míg máshol nem jellemző, pedig a felsőoktatás minőségére az F+K tevékenységek nagyon jó hatással lehetnének. Ön szerint, mennyire használják ki a magyar egyetemek az ebben rejlő lehetőségeket?*

*R. F.: Szerintem ez már elég általános minden olyan területen, ahol eladható ez az üzleti szféra felé, mert ez az intézményeknek is létérdekük, de az egyes oktatóknak is finansziális érdeke. Azok a területek, ahol ebben nagyon hatékonyak, a műszaki, a természettudományi és az informatikai képzés. Ezekben a területeken nagyon szoros az együttműködés. De a közgazdaságtudományi képzés területén is viszonylag jól mennek a dolgok.*

*E: Beszéljünk még a pénzről: külföldön vannak cégek, akik nagyon komoly összegeket fektetnek abba, hogy tehetséges fiatalokat fedezzenek fel, segítsék őket a tanulmányaikban, karrierjükben. Magyarországon ez mennyire jellemző? Illetve: milyen feltételek mellett tudná elképzelni, hogy a gazdaságból több pénz áramoljon a felsőoktatásba?*

*R. F.: Azt gondolom, hogy ez két különböző téma. Az egyik, hogy mennyi pénz áramlik a felsőoktatásba, és milyen az üzleti szféra és a felsőoktatás viszonya. A másik, hogy az üzleti szféra mennyire éri el az egyes hallgatókat, mennyire tud velük kapcsolatot kiépíteni, s már az egyetemi évek alatt őket megnyerni magának. Ez a kettő azért egy kicsit más.*

Én azt látom, hogy ma a vállalatok nagyon különböző módon próbálják megközelíteni a hallgatókat. Egyrészt próbálnak közvetlen kapcsolatot kiépíteni velük. Ennek



## Roóz József, a Budapesti Gazdasági Főiskola rector emeritusa

*Educatio: Az Educatio jelen száma a minőségi felsőoktatás megteremtésének lehetőségeiről, a minőségbiztosítás módszereiről, intézményeiről szól. Szerettük volna, ha a munkáltatók és a hallgatók mellett az oktatók szemszögéből is képet nyújthatunk e témáról. Ön évtizedek óta tanít üzleti szaktárgyakat, fontos szerepe volt a Budapesti Gazdasági Főiskola létrehozásában, vezette is az intézményt, s bár tavaly nyugdíjba vonult, tudtommal ma is aktívan részt vesz a főiskola szakmai munkájában.*

*Roóz József: 2000-től voltam a Budapesti Gazdasági Főiskola rektora. A jelenlegi intézmény három főiskola összevonásából jött létre, ezért mindenképp az volt a feladatomban, hogy „összerázzam” ezt a három intézményt. Nem mindig jó, ha több intézményből lesz egy nagyobb intézmény, mert mindegyiknek megvan a maga hagyománya, ráadásul ez három jól működő intézmény volt, így mindegyik hitt a maga módszereiben, s ez még a mai napig is érződik. 2007-ben rektorként lejárt a két ciklusom, s ugyan később harmadszor is pályázhattam volna, de úgy gondoltam, hogy itt az idő, hogy átadjam a teret a fiataloknak. Nyugdíjba mentem, s mint annyian, egy kicsit én is pánikba estem, hogy mit is fogok csinálni, de a minap összeszámoltam, hogy még mindig 19 társadalmi funkcióm van a főiskolán belül és azon kívül. A főiskolán a Felnőttképzési Központ igazgatója vagyok, ide tartoznak a mesterképzések és a szakirányú továbbképzések is. Most éppen egy mesterszak kidolgozásán dolgozom teljes gőzerővel. Már van három akkreditált mesterképzésünk, de szeretnénk még két további mesterszakot. E mellett számos fontos testület munkájában is részt veszek, a Nemzeti Szakképzési és Fejlesztési Tanácstól kezdve a Magyar Nemzeti Vagyontanácsig. Szóval nem unatkozom, a féllelmeim szerencsére nem voltak megalapozottak.*

*E: Nyilván már rektorként is, de most a mesterszakok akkreditációja kapcsán is sokat kellett foglalkoznia a minőségbiztosítás kérdéseivel. A Budapesti Gazdasági Főiskolán kik dolgozták ki ezt a rendszert és milyen fő elemekből áll?*

*R. J.: Mi elég messziről indultunk, ami a minőségbiztosítást illeti. Először azt a MAB követelményt követtük mi is, miszerint minden évben kell csinálni egy tanulmányt arra vonatkozólag, hogy mit tettünk a minőségbiztosítás érdekében. Ezt tisztességesen megírtuk, beküldtük, aztán már be se kellett küldeni, csak magunknak csináltuk. Ezzel indultunk. Majd elég gyorsan, talán 2005-ben fogalmazódott meg az az igény, hogy ezt nem szabad tovább folytatni. Ez egy jó hírű iskola, minőségileg magasan jegyzett, így nagyon sok hallgató választja. Hadd mondjam el, mert erre büszkék vagyunk, hogy a főiskolai szektorban idén is mi vezetjük a rangsort: nálunk több mint tizenegyezer a jelentkezők száma, az utánunk következő iskolánál kevesebb, mint hatezer, országosan pedig negyedik vagyunk, tehát csak három egyetem előz meg minket. S tulajdonképpen éppen ez adta meg a lehetőséget, hogy kiutat keressünk a továbbfejlődés irányába. A főiskola történetében lezárult már az a szakasz, amikor létrejött egy intézmény, és folyamatosan növekedett. Ennek a fejlődési útnak úgy tűnik, hogy vége, ez mint lehetőség kimerült. Mivel a jövőben folyamatosan csökkenni fog a hallgatók száma, ha ennek a kihívásnak egy intézmény meg akar felelni, akkor semmi mást nem tehet, mint hogy a minőséggel kezd el foglalkozni. Ebben a tekintetben már kezd egy szakadék kialakulni az intézmények között. Mi viszonylag korán stratégiát váltottunk, 2005-ben*



megfogalmazzuk, hogy nem az a célunk, hogy minél jobban növekedjünk, hanem az, hogy megkülönböztessük magunkat másoktól.

*E: S ezt a régi minőségbiztosítási rendszerrel nem lehetett megvalósítani?*

*R. J.:* Nem. Egyrészt ehhez új módszerek kellene, és főleg: kellett egy keretrendszer. Én alapvetően egy szolidáris ember vagyok, ami azt jelenti, hogy ha van egy központi irányelv vagy módszer, ami jó, akkor én ahhoz szívesen csatlakozom – ezért vettünk át mi is korábban különféle rendszereket. A minőségbiztosítással azonban már évtizedek óta van egy nagy problémám, hogy nem sikerült, számos próbálkozás ellenére sem, egy olyan keretrendszert kidolgozni, amiről azt mondhatnánk, hogy ez a magyar felsőoktatás keretrendszere – e nélkül pedig nem lehet minőségi felsőoktatást csinálni. Lehet, hogy nincs igazam, hanem azoknak van igazam, akik azt mondják, hogy „Virágozzék száz virág!”, de nekem az a tapasztalatom, hogy amennyiben ezt az elvet követjük, akkor vagy formálissá válik a minőségbiztosítás, vagy – a másik oldalon – irdatlan adminisztrációs terhet rak az oktatókra. Angliában volt módom tanulmányozni az akkreditációs, illetve a minőségbiztosítási rendszert, s ugyan nagyon imponálóak azok a dokumentumok, amelyeket be tudnak mutatni, ennek ellenére van egy komoly bajom velem, mégpedig az, hogy rendkívül adminisztratív. Ráadásul, szemben az angliai viszonyokkal, itt a tanároknak nem heti négy órájuk van, hogy aztán lehessen őket terhelni különféle kutatási-igazgatási feladatokkal, hanem sokkal nagyobb az óraterhelésük, és e mellett kell a kutatási-igazgatási munkát elvégezniük. Szóval: ez az út nem igazán volt járható. Így gondoltunk egy merészet, és – persze ismét európai keretrendszeri alapon – kiválasztottunk egy olyan keretrendszert, amit a saját igényeinkhez tudtunk igazítani. Ez természetesen nem ment egyszerűen, mert ezek a rendszerek általában nem működnek a helyi viszonyok között. Ha ezt az átállást több szakaszra kellene most bontanom, akkor azt mondanám, hogy az első időben nálunk is egyfajta sematizmus érvényesült. Pl. a hallgatói megkérdezési rendszerrel vagy az oktatói önértékelési rendszerrel szerezünk egy kérdőívet, és azt alkalmaztuk mechanikusan...

*E: Meg lehet állapítani, hogy melyik rendszert használják ma a magyar felsőoktatásban mintául, vagy többféle rendszerrel dolgoznak az intézmények?*

*R. J.:* Többféle mintát követnek. Először nekünk sem volt ahhoz erőnk, hogy az általunk kiválasztott mintákat a saját képünkre formáljuk, tehát ezeket a kérdőíveket egyszerűen kiadtuk. Ebből aztán elég nagy felháborodás is lett az oktatók között, mert azt mondták, hogy ilyen értelmetlen kérdéseket nem lehet megválaszolni. Ezek olyan kérdések voltak, amelyek lehet, hogy máshol értelmesek, de nálunk nem.

*E: Tehát ezek más országokból átvett, magyarra fordított kérdőívek voltak...*

*R. J.:* Igen, vagy csak minimálisan javítottak. Igazából 2006-ban kezdtünk el foglalkozni azzal, hogy ez ne egy ad-hoc, hanem egy állandó tevékenység legyen, s ekkortól kezdtünk el erre komolyabban pénzt áldozni. Létrehoztunk egy Minőségbiztosítási Irodát két fővel, akiknek az lett dolguk, hogy módszertani kérdésekkel foglalkozzanak. Ehhez persze hozzá kell tennem, hogy a három karnak volt saját minőségbiztosítási rendszere, s ebből kellett egy BGF-s minőségbiztosítási rendszert összegyűjteni. De jelenleg is még ott tartunk, hogy van mit javítani a kérdőíveken.

*E: Mi a nívóma a mostani rendszernek a régihez képest, túl azon, hogy a helyi viszonyokra szabott?*





R. J.: Például az önértékelésnél fontos különbség, hogy nemcsak minden karnak kell önértékelést készítenie, hanem minden intézetnek és tanszéknek is. Tehát, ez ma egy szisztematikusabban végigvitt eljárás. A hallgatói megkérdezés rendszere is változott. Minden karon volt már valamilyen hallgatói kérdőív, de ez sem volt egységes, nem volt olyan, amiből lehetett volna később építkezni, tehát ezt is átdolgoztuk úgy, hogy azért megmaradtak benne a kari sajátosságok. Pl. a vendéglátásban, ahol főzni is tudni kell, mást jelent a minőségbiztosítás, mint a pénzügyi-számviteli képzésben.

Természetesen még van miben fejlődünk. Amikor elkezdtünk ezzel komolyan foglalkozni, akkor minőségbiztosítási szakembereket hívtunk, akik elmagyarázták, hogy hogyan is kell ezt csinálni. Kezdetben nagyon sok kollégám pánikba esett, hogy mi az, hogy ő négyes vagy hármas, és nem ötös, amikor ő szívét-lelkét kiteszi az órákon... Tehát itt egy tudati változásnak is végbe kellett mennie. Most úgy látom, hogy a minőségbiztosítás szempontjából egyrészt az is fontos, hogy folyamatos legyen ez a tevékenység, tehát nap mint nap foglalkozunk vele, másrészt, hogy az önértékelés ne azt jelentse, hogy leértékelem azokat, akik a lelküket kiteszik a katedrán, hanem azt, hogy vannak bizonyos típushibák, amelyeket ki lehet javítani. Ehhez csak kell egy olyan értékelés, amelyben pontosan le van írva, hogy mi az, ami problematikus. Lehet ez akár egy oktatásmódszertani dolog, de lehet egy olyan minőségi váltás, ami most az egész világon lezajlik, és nálunk is mind inkább érezhető, hogy a „katedrális” oktatással szemben a gyakorlatorientált képzés kerül előtérbe. Ez nálunk még a hallgatók részéről sem mindig elfogadott, látjuk ezt a továbbképzéseken vagy a levelező képzésben: a hallgatók szívesen eljönnek heti kétszer előadásokat hallgatni, csak ne kapjanak otthonra feladatokat, mert ott a család, a háztartás, a munka stb. Ez valójában igen nagy baj, mert az összes olyan nyugati szisztéma, amit nekünk át kellene vennünk, a gyakorlati problémák megoldását, az önálló gondolkodást emeli ki. Tehát, ha nem lesz az oktatásunk diák- ill. gyakorlatcentrikus, akkor nem fogunk a nyugati országokkal lépést tartani. S ez látszik már a záróvizsgákon is. Egy nagybank vezetője nemrég mesélte, hogy azért nem vállal többet záróvizsgán elnökséget, mert nem tudja elviselni, hogy nem kérdezhet. A vizsgázók minden tételt nagyon jól tudnak, de ha megkérdez egy gyakorlati dolgot, mondjuk, hogy a vizsgázó milyen esetben emelne alaptóké, akkor megdermed a levegő a teremben...

*E: A munkáltatók részéről Rolek Ferenc szinte szó szerint ugyanerről a problémáról számolt be.*

R. J.: Rolek úr a munkaerőpiac oldaláról ezt nagyon jól látja. Szerencsére nekem is élő kapcsolat van a munkaerőpiaccal. A nyugdíjpénztár ellenőrző bizottságának is elnöke vagyok, ahol tegnap szóba került, hogy a szakmai gyakorlatokon a hallgatók rosszabb felkészültségűek ma, mint korábban, ami egyértelműen a tömegoktatásból adódik. A tömegoktatás következménye, többek között, hogy nem nagyon van időnk arra, hogy a hallgatókkal a részletkérdésekben elmélyüljünk. Nincsenek például szemináriumok, ami nagyon nagy gondot okoz a számviteleseknek, de akár annál a tárgynál is, amit én tanítok, a humán erőforrás-menedzsment oktatásában. Nincs idő arra, hogy megbeszéljünk szakmai problémákat, vagy szakirodalmat adjunk fel olvasásra, és azokat megvitassuk. Leadjuk az anyagot az előadásokon, a hallgatók megtanulják – ennél többre nem futja. Nyugaton látom, hogy ez nem így van, ott sokkal több idő jut a szemináriumokra.

De van egy másik probléma is, ami ugyancsak összefügg a minőséggel, hogy mi még mindig abban a tévhitben élünk, hogy mindent meg kell tanítanunk, s lehetőleg mindent önálló tárgyként kell tanítanunk. S ha, mondjuk, egy angol intézmény jelentkezik, hogy csináljunk egy közös BA-programot, akkor abba a problémába ütközünk, hogy egy szemeszterben az angoloknál van négy vagy öt tárgy, nálunk meg van tizenhat – így nem lehet közös képzést összehozni. A beszélgetéseink során általában az is kiderül, hogy ezt a tizenhat tárgyat le lehetne redukálni nyolcra, de akár négyre is, mert átfedésben vannak az egyes diszciplínák, vagy hogy nem azt tanítjuk, amit kellene, mert ahelyett, hogy lépcsőzetesen épülnének egymásra a kurzusok, a tanárok minden tárgynál mindent meg szeretnének tanítani. Ez a másik alapvető probléma az oktatás minőségével. Nincs meg a lépcsőzetesség, hogy mit vagy mennyit tanítsunk az fsz-képzésekben, a bachelor-képzésekben és a master-képzésekben. Csak hogy egy példát említek: a Bolognai rendszerre való átálláskor nagyon sok vita volt arról, hogy legyen-e professzionális bachelor Magyarországon, vagy csak ún. akadémiai legyen. Az egyetemek legyűrtek minket, hogy csak egy legyen, a munkaerőpiac viszont attól fél, hogy a hallgatók még annyit sem fognak tudni, mint eddig. S a hallgatók is nagyon bizonytalanok. Most volt nálunk, például, a szakirány-választás. A szakirányok kérdésében ugyancsak nem értettem egyet, mert ha körülnézünk Nyugaton, akkor nincsenek szakirányok a BA szintjén: van humán erőforrás-menedzsment BA, van gazdálkodás-menedzsment BA, de ezeken belüli szakirányok már nincsenek. S most tanácstalanul kérdeznak minket a hallgatók, hogy melyik szakirányt válasszák, melyikkel tudnak majd jobban elhelyezkedni. Erre a kérdésre az a válasz, hogy teljesen mindegy, hogy milyen szakirányt választ, mert nem fog tudni egy BA-val jól elhelyezkedni, a BA-képzés csak alapismereteket közvetít, amit mindenképpen meg kell tanulni, s ahhoz, hogy valamely területhez értsen is valaki, majd választania kell egy mesterszakot, ahol elmélyítheti a tudását.

*E: Említette, hogy működik a főiskolán egy Minőségbiztosítási Iroda, ahol külső szakembereket is bevonnak a munkába. Léteznek már Magyarországon olyan professzionális szervezetek, akik szakmai segítséget tudnak nyújtani a felsőoktatási intézményeknek?*

*R. J.:* Szerencsés helyzetben vagyunk, mert az irodát az a személy vezeti, aki nálunk eddig is a minőségbiztosításért felelt, és aki ezt tanította is. Később hoztunk mellé egy szakértőt, aki módszertani tanácsokat ad. Ők ketten dolgoznak az irodában, s minden alkalommal, ha elkészül egy önértékelés, monitoring, vagy bármilyen más anyag, felkérünk külső szakértőket, akik rendelkeznek a megfelelő szakképzettséggel, hogy hagyják jóvá az elkészült anyagokat, tehát segítsenek nekünk abban, hogy minél jobb eszközeink legyenek. A kérdésre pedig azt mondhatom, hogy vannak már minőségbiztosítással foglalkozó szervezetek. Mi például az ISO 9001-et vezetjük be, ez lesz a vége ennek a minőségbiztosítási folyamatnak, s olyan szakembereket alkalmazunk, akik ehhez értenek. Itt azért zárójelben meg kell jegyezni, hogy az ISO-s szakemberek nem felsőoktatási ISO-sok, hanem főleg termékesek, így csak a formai elemek vonatkozásában tudnak segíteni.

*E: Felsőoktatásra specializálódott szakemberek még nincsenek nálunk?*

*R. J.:* De olyanok is vannak. Például, volt most nálunk egy informatikai és minőségbiztosítási szakember a Műszaki Főiskoláról, akinek van egy erre specializálódott vál-



lalkozása, és minket is értékelt. Egyre többen vannak már, akik professzionálisan foglalkoznak ezzel a témával.

*E: Mennyire vonták be a hallgatókat és a munkáltatókat ebbe a munkába?*

*R. J.:* Mind a kettő nagyon jó kérdés. Az elsőben jobban állunk, mert a hallgatókat rendszeresen bevonjuk, sokféle szempontból véleményezik a munkánkat. A hallgatók értékelését megkapják a tanárok, hogy lássák, mivel voltak a hallgatók elégedetlenek vagy éppen elégedettek. A hallgatói véleményeket tehát vissza tudjuk csatolni. Ami a munkáltatókat illeti, itt már nem állunk olyan jól, de vannak biztató jelenségek. Az egyik ilyen biztató jelenség, ami már az én időmben elindult, s remélem, most is folytatódik, hogy minden egyes szak mellett működik, vagy legalábbis működött, egy gyakorló szakemberekből álló tanácsadói testület. A humánerőforrás-menedzsment és a gazdálkodás-menedzsment szakok mellett, például, van egy 25 tagú szakmai tanácsadói testület, ennek egyébként Rolek Ferenc is tagja, amelyet negyedévente összehívunk. Kikértük a véleményüket pl. akkor is, amikor összeállítottuk a tanterveket, de a szakirányok tervezeteit is bemutattuk nekik, ahol meg is mondták, hogy nem ilyen tartalmú képzésekre van szükség ...

*E: S megfogadták a tanácsukat?*

*R. J.:* Igen, mert konkrétan megmondták, hogy a szakmának most milyen képzésre van szüksége, s mi ennek örültünk. Olyan munkáltatók voltak ebben, mint pl. a Magyar Posta igazgatója, a Rolek úr a Budapest Bank részéről – kisebb és nagyobb cégek vezetői vegyesen. Természetesen a „Big Four”, tehát a legnagyobb könyvvizsgáló cégek képviselői is jelen voltak, mert ők veszik fel a hallgatóinkat a pénzügy és számvitel szakokról a legnagyobb számban, ezért oda kell figyelnünk a véleményükre. A legfontosabb munkáltatókat külön is meghívjuk minden karon, s egy üzleti reggeli keretében megbeszéljük velük, hogy mi a véleményük a hallgatók teljesítményéről, mi lenne a kérésük, elvárásuk stb. Sajnos minden területen az a visszajelzés, hogy sokkal több gyakorlati oktatás kellene, és kevesebb elmélet. Az elmélettel az a problémájuk, hogy a háromszázfős nagyelődökben folyó elméleti órákat nem tartják megfelelőnek. Ezt mi elfogadjuk, de ezen igazán jelentős változásokat nem várhatunk a közeljövőben. Sőt, az a benyomásom, mintha növekedne a szakadék a gyakorlati elvárások és a képzések között. Ennek – többek között – az az oka, hogy nagyon sok új ismeret beépült a képzésbe, amiről azonban csak elméleti órákon teszünk említést, de a gyakorlati alkalmazásukat az alapképzés nem tudja megtanítani. Ezt a nagyobb cégek a saját tanfolyamaikon tanítják részben egymásnak is. Ahol most eredményt tudtunk ebben elérni, azok a szakirányú továbbképzések, amit átrendeztünk: kidobtuk a régi ismeretanyagot, készítettünk új kiadványokat, leszállítottuk a képzés idejét két, maximum három félévre, s most már csak korszerű ismereteket próbálunk meg ezeken a tanfolyamokon átadni.

*E: Értem, hogy miért jelent problémát a gyakorlati képzés hiánya, de mi az akadálya annak, hogy változtassanak ezen? Miért nem lehet több szeminárium vagy gyakorlati foglalkozás a képzésben?*

*R. J.:* Ez attól függ, hogy melyik gyakorlatról beszélünk: az iskolai vagy a munkahelyen folytatott gyakorlatról. Az előbbinél úgy látszik, hogy a tömegoktatás ezt „kivégezte”. Itt változásra nem nagyon lehet számítani...

*E: Hogy-hogy? Nincs rá pénz, nincs elég terem vagy nincs tanár?*

R. J.: Terem még csak lenne, de tanár nincs, és az óraszámra sem fér bele. Mondok erre egy példát: A nyelvészekkel állandóan vitában vagyunk ezzel kapcsolatban, ugyanis a nyelvészek megmondták, hogy aktívan csak 10 fős csoportokban lehet tanulni, de nálunk a nyelvi képzés 35 fővel folyik, mert kisebb létszámmal lehetetlen finanszírozni ezt a képzést. Viszont azt hiszem, hogy megfelelő módszerekkel meg lehet minden problémát oldani. Párizsban láttam százfős menedzsment-órákat, ahol a tanár felszólított egy-egy hallgatót, és a plénum előtt kellett kérdésekre válaszolni. Ez csak leleményesség kérdése, s kell is találnunk megoldást, mert az a világ már nem jön vissza, amit a felsőoktatás tömegesedése előtről ismerünk. Hacsak nem lépünk át drasztikusan arra a bizonyos nyugati szisztémára, amire már utaltam, hogy: sokkal kevesebb tantárgy legyen, több idő a szemináriumokra, több kredit a hallgatók otthoni dolgoztatására. Nálunk a kredit a kontaktórákkal összekapcsolt valami, Nyugaton viszont nem ezt jelenti, hanem egy tanulási egység, egy munkaegység, amibe belefoglaltatik az is, hogy a hallgatónak otthon mennyit kell tanulnia, és ezt számon is kérik.

A másik dolog is izgalmas a számunkra, hogy milyen szakmai gyakorlatot tudunk biztosítani a munkahelyeken. Remélem, hogy egyszer eljutunk oda, ami pl. Hollandiában van, hogy teljesen természetesnek tekintsék a cégek, hogy fogadjanak hallgatókat. Szinte kötelességüknek érzik, hogy legyenek ott a hallgatók, végezzék el a feladataikat, ismerjék meg a munkafolyamatot. Nálunk a cégek azzal térnek ki ez elől, hogy „nem érünk rá”, „nincs pénzünk”, „ha nem fizettek ezért külön, akkor nem vállaljuk” stb. Szóval: nálunk még van probléma a fogadókészség tekintetében. A főiskola részéről most valamivel jobb a helyzet, mert mindenkinek kötelező egy féléves gyakorlatot elvégezni. Korábban ez majdhogynem fakultatív volt, mindenki magának szerzett munkahelyet, s főleg nyári gyakorlatok formájában valósult meg, nem az oktatás szerves részeként.

A „Big Four” nyomására mi már korábban bevezettük a kötelező gyakorlatot, s nagyon jól működik. A nyugati cégeknek más a hozzáállása ehhez a kérdéshez: ők azt kérdezik mindig, hogy mi hasznuk az egészből. Az nem lehet, hogy csak a hallgatónak legyen belőle haszna, hanem a saját hasznukat is szem előtt tartják. Meghívtuk mind a négy céget, s megkérdeztük, hogy milyen gyakorlatra gondolnak, mire azt mondták, hogy ők nem látják annak értelmét, hogy a hallgatók a szakdolgozatukkal foglalkozzanak a gyakorlat alatt, hanem azt szeretnék, ha könyvvizsgáló asszisztensként dolgoznának. S ez nagyon jól működne is, csak egy aggodalmunk van, hogy hogyan tudunk ennyi hallgatót szakmai gyakorlatra elhelyezni. Ez az outplacement-tevékenység sok szervezési munkával jár, s nem könnyű a cégeket megnyerni erre. S ehhez jön még, hogy a jelenlegi akkreditációs rendszer ezt nem is támogatja, mivel a mesterképzésben ki kell zárunk azokat az embereket, akik ezzel foglalkozni tudnának, akik a cégeknél dolgoznak, a kapcsolatot jelentenék a gyakorlattal. Ezekben a képzésekben ugyanis alapvetően tudományos fokozattal bírók vehetnek részt.

*E: Mindjárt ki fogunk térni az akkreditációra is, de előtte lenne még két kérdésem. Az egyik: Mennyire ösztönző az intézmények számára olyan díjak alapítása, mint pl. a „Felsőoktatási Minőségi Díj”?*

R. J.: Nem szívesen nyilatkozom erről, de ha nagyon akarja, akkor elmondom ... Igazából a fő probléma az, hogy ezt a díjat az egyetemeknek találták ki, a főiskolák a közelébe nem kerülhetnek, s megmondom őszintén, hogy számomra sokkal fontosabb mérce az, ha a kollégák visszajelzik, hogy valamit nagyon jól csinálunk, mint ez a díj.



Természetesen mi is megnéztük a követelményeket, s miután láttuk, hogy egyetemeknek van kiírva, nem foglalkoztunk vele tovább. Mi nem is tudnánk megpályázni, mert nálunk nem folynak elméleti kutatások, s ez is egy fontos feltétele a díj elnyerésének. Ez egy gyakorlatorientált iskola, ahol nem csupán kutatók dolgoznak, hanem különféle szakemberek.

*E: A másik kérdésem: Mekkora szerepe van a nyilvánosságnak a minőségbiztosításban? Itt arra gondolok, hogy ha a belső minősítések adatai nyilvánosak lennének – pl. az oktatók hallgatói megítélése vagy a pályakövetés vizsgálatok adatai –, akkor ennek PR-értéke is lehetne.*

R. J.: Megmondom őszintén, hogy most az egyetlen dolog, aminek PR-értéke van, és erre nagyon büszke is vagyok, az az intézményünk besorolása különböző felsőoktatási rangsorokban. Ezek a rangsorok nem egyforma színvonalúak, vannak köztük nagyon gyengék, amelyek nem igazán követhetők, ellenőrizhetők, de vannak megbízhatók is. Egy jó rangsorban benne lenni, mindenképpen minőséget jelent – mi egyik rangsorban sem vagyunk a 10. helynél rosszabb helyen. Ez egy nagyon fontos mérce.

Amit mondott, az is hasznos lenne – ha így lenne. Állandóan győzködöm ez ügyben a kollégáimat, de most már egyre kevésbé fognak rám hallgatni. Stanfordban járva tapasztaltam, hogy ennek milyen fontos szerepe lehet: ott minden évben kiadtak egy füzetet, amelyben megjelent, hogy a végzősök közül ki hol tudott elhelyezkedni. Az iskola online-lapjában pedig egy-egy sikeres volt diákot meg is interjúvoltak. Ehhez nem kellett pályakövetés, a rovatnak voltak felelősei. A pályakövetés egyébként egy fontos tevékenység, de Magyarországon még ezen a területen sokat kell fejlődünk.

*E: Önöknél van valaki, aki ezzel foglalkozik?*

R. J.: Igen, kari szinten vannak foglalkozó emberek. Ez csak kari szinten működhet, mert a hallgatók a karokhoz kötődnek. A Kereskedelmi Vendéglátó és Idegenforgalmi Kar aulájában van egy faliújság, ahol kitették a fényképét azoknak a hallgatóknak, akik karriert futottak be, és nálunk végeztek. Vannak iskolai lapjaink, amelyekben rendszeresen megjelennek interjúk volt hallgatókkal, vannak csoporttalálkozók, ahol ugyancsak lehet tájékozódni arról, hogy kivel mi történt. Ez mind fontos, de még jobb lenne, ha élő kapcsolatot tartanánk a hallgatókkal. Külföldön erre is láttam nagyon jó példákat: az egyik intézményben pl. volt egy személy, aki reprezentatív alapon felhívta a végzett hallgatókat, hogy megkérdezze, hol tudott az illető elhelyezkedni, mivel foglalkozik, elégedett-e a helyzetével, tervezi-e, hogy továbbtanul stb. Egy ilyen élő kapcsolattartás lenne talán a legmegfelelőbb pályakövetési módszer. Most egyébként én kaptam a feladatot, hogy dolgozzunk ki egy koncepciót a pályakövetés megvalósítására.

*E: Sokszor felvetődött a kérdés a Bolognai folyamathoz való csatlakozásunk óta, hogy össze lehet-e hasonlítani egymással a főiskolai és az egyetemi képzéseket, fel lehet-e egyáltalán állítani közös sztemderdeket eltérő oktatói stábbal, profillal, kondícióval működő intézmények számára. Ön mit gondol erről?*

R. J.: Azt hiszem, hogy az egyik legnagyobb baj, s ebben majd a jövőben nyilván változás lesz, hogy az egyetemek és főiskolák között is nagyok a különbségek, minden intézménynek mások az erősségei és a hiányosságai. Éppen ezért csak egy összehasonlításnak van létjogosultsága: a szakok szerinti összehasonlításnak. Ha van valahol, például, egy



gazdálkodás-menedzsment szak, akkor azt csak más hasonló szakokkal lehet összehasonlítani, tehát egy match-marking típusú elemzésnek látnám igazán csak értelmét.

A MAB legproblematikusabb elemének azonban még mindig azt látom, hogy amikor kidolgozták a minősítési rendszert, akkor a központi kérdéssé a PhD-s oktatók számát tették, ami akkoriban indokolt volt, mert kevés volt a minősített oktató, de azóta megváltozott a helyzet. A PhD-vel kapcsolatban az az aggodalmam, hogy a doktori képzésből kikerülők között olyan fiatal titánok is vannak, akik miután megírták a disszertációjukat rögtön vezetők szeretnének lenni, miközben nincs semmilyen tapasztalat mögöttük. Ez néha konfliktusokat is gerjeszt, s én komolyan aggódom a gyakorlatorientáltság elvesztése miatt. Régebben gyakran oktattak nálunk olyan szakemberek, akik fokozattal ugyan nem rendelkeztek, de oktatóként nagyon sokat segítettek nekünk, mert a gyakorlat a kisujjukban volt. Jómagam az MK Közgazdasági Egyetemen végeztem, s nekünk is ki kellett mennünk cégekhez. A tanszékvezető szerzett minden ifjú titánnak valamilyen pénzes munkát, én pl. a Pamutnyomóipari Vállalathoz kerültem, és ott tanultam meg mindazt, amit a szemináriumokon tanársegédként tovább tudtam adni. Ez ma már nincs így, ma többnyire csak tévében látják a kezdő oktatók, hogy milyen egy vállalat.

A másik probléma az akkreditációval, ahogy én látom, hogy az elbírálás nem elég szigorú. Ezt a burjánzást, ami a szakok számában tükröződik, nem szabadott volna megengednie sem a MAB-nak, sem a minisztériumnak. Sokszor elnézőek, a MAB mindenkinek megmondja, hogy milyen hiányosságai vannak, az intézmények ezeket valahogy kijavítják, és onnantól kezdve nem lehet kifogás. Ha valaki eléggé szívós, és többször egymás után nekifut az akkreditációnak, akkor előbb-utóbb célba is ér. De a képzés színvonala attól nem lesz jobb, hogy „megveszek” még két embert, aki fokozattal rendelkezik. Ezt a MAB is észrevette, és azóta vannak már új intézkedések: egy embert csak egy intézményben lehet első helyen feltüntetni, vagy a mesterképzésben egy embernek csak 30 kreditje lehet összesen, és így tovább, ami azt mutatja, hogy most már a MAB is próbál valamilyen módon szelektálni. Végül egy friss „élményemről” is hadd számoljak be a MAB-bal összefüggésben. A mesterképzések indítása kapcsán a legújabb „húzás” a nem egyenlő feltételek alapján történő elbírálás szép példája. Az elmúlt évben még egyetemi indítás során is előfordulhatott tantárgyfelelős fokozat nélkül (onnan tudom, hogy rendszeresen bírálok ilyen anyagokat). Ez évtől kezdve az új követelményrendszerben már csak közalkalmazotti státuszban levő fokozatos tantárgyfelelős fordulhat elő. Tessék mondani, hol itt az egyenlő elbírálás és hol lesznek a gyakorlati szakemberek a képzésben?

*E: Megkérdeztem Rolek úrtól is, most az Ön véleményére is kíváncsi lennék: Kielégítőnek tartja a munkaadók jelenlétét a MAB-ban?*

*R. J.:* Régebben jobbnak tartottam. Én a felsőfokú szakképzési albizottságnak voltam a vezetője. Ott kiharcoltam, hogy a résztvevők fele munkaadó legyen. Viszont azt is mindjárt hozzátenném, hogy nagyon meggondolnám ma, hogy kiket engedek egy ilyen bizottságba, mert az én bizottságomban is voltak olyan tagok, akik mindig ott ültek, de amikor arra került a sor, hogy megmondják, hogy kell-e egy bizonyos szakot indítani, vagy sem, akkor hallgattak. Hasonló élményeim voltak egyébként a Térségi Integrált Szakképző Szervezetben is. Összeállítottam egy listát, hogy a belvárosi TISZK egyik bizottságába kiket kellene meghívni, de kihúzták a felét, mert meg kellett hívni



## A felsőoktatás szerepe a fiatalok Európai Uniós integrálódásának megvalósításában

Az Amerikai Egyesült Államok maga mögött hagyta Európát az első és a második világháború rombolásai és tömegmészárlásai után, és arra készült, hogy átvegye a civilizációs hegemóniát. Ilyen körülmények között Európa kulturális és politikai átalakulására volt szükség, félretéve a nemzetiségi konfliktusokat, melyek közül a legjelentősebb a több évszázadon át tartó német-francia viszály, amely a legtöbb esetben alapul szolgált az utóbbi évszázadok háborúinak. Európa felismerte azt, hogy csak abban az esetben nyerheti vissza az őt megillető helyet a kulturális és politikai ranglétrán, ha csökken és megszűnik a nemzetek közötti konfliktus.

1950. május 9-én a német származású francia külügyminiszter, Robert Schuman javasolta az *Európai Szén- és Acélközösség* (ESZAK, angolul European Coal and Steel Community, ECSC) létrehozását. Schuman ötlete ugyan csak a gazdasági kapcsolatokra vonatkozott, de az együttműködés alapelvei hozzájárultak az EU megalakulásához:

- a béke biztosítása és a gazdaság újjáépülése,
- Franciaország és Németország közös fellépése, történelmi megbékélés,
- az európai népek békés együttműködésének biztosítása,
- az európai népek érdekeinek összehangolása.<sup>1</sup>

Schuman javaslatot terjesztett elő, melyben azt kérte, hogy a francia és német szén- és acéltermelést együttesen egy közös Főhatóság ellenőrzése alá helyezték. A Főhatóság feladatkörébe tartozna, hogy megvizsgálja és megoldja az összes felmerülő konfliktust. A Főhatóság tevékenységének célja a konfliktusok elkerülése „Az ily módon a termelésben kialakuló szolidaritás világossá teszi, hogy ettől kezdve bármiféle háború Franciaország és Németország között nemcsak elképzelhetetlen, hanem gyakorlatilag is kivitelezhetetlen lenne”.

Schuman ugyanezen nyilatkozatában hangoztatja „Európát nem lehet egy csapásra felépíteni, sem pusztán valamely közös szerkezet kialakításával integrálni. Konkrét megvalósításokra, de mindenekelőtt a tényleges szolidaritás megteremtésére van szükség. Az európai nemzetek összefogásához szükség van arra, hogy Franciaország és Németország között megszűnjön az évszázados ellentét”.<sup>2</sup>

---

1 XXX, Robert Schuman nyilatkozata, 1950. Mi az Európai Unió? Útmutató a román fiataloknak – Az Európai Bizottság információs központja Romániában. 2001. EST, 13. o.

2 Robert Schuman Nyilatkozata 1950.



Az Európai Unió (EU) több lépést követően jött létre. Az első ilyen lépés 1957-ben megalakult az Európai Közösség (EK), melynek alapító tagjai Belgium, Franciaország, Hollandia, Luxemburg, a Német Szövetségi Köztársaság és Olaszország. Egy hosszabb kihagyással 1973-ban az EK-hoz csatlakozott Dánia, az Egyesült Királyság (Nagy-Britannia) és Írország (az első csatlakozási hullám). A kilenc tagállamhoz 1981 január 1-jén csatlakozott Görögország (a második csatlakozási hullám). Portugália és Spanyolország 1986. január 1-jén vált az Unió tagjává (harmadik hullám). A tagállamok száma ezzel 12-re nőtt. 1995 január 1-jén negyedik hullámban az Európai Unióhoz csatlakozott további három ország: Ausztria, Finnország és Svédország is. A tagállamok száma ezzel 15-re nőtt.

2004-ben tíz új tagállammal bővült Észtország, Lettország, Litvánia, Málta, Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Szlovénia, Magyarország, Ciprus. (ötödik hullám). Az utolsó bővítés 2007 január elsején történt, amikor is Bulgária és Románia is felvételt nyert az EU-ba (hatodik hullám).

Az EU egy sor együttműködési és pénzügyi támogatási programot hozott létre, melyek alapelvét egy szabadkereskedelmi övezet, egységes piac, vámunió megvalósítása képezi. Ez a gazdasági nyitás tartós pénzügyi támogatás segítségével valósítható meg, mint például a Phare program, melynek köszönhetően Románia is, mint friss tagország számos strukturális alapból részesült.<sup>3</sup>

2000-től kezdődően az EU egy új programot indított be a SAPARD Program keretében. Ez a program a mezőgazdaság versenyképességét (fejlesztését) valamint a vidékfejlesztést támogatja. A SAPARD Program keretén belül Románia jelentős pénzügyi támogatást kapott, Lengyelország után a második legnagyobb összeget. A támogatás értéke 150,6 millió euró.

Az EU 2006-os évre vonatkozó általános jelentésében, amely Brüsszelben jelent meg 2007-ben, körvonalazódik az új politikai környezet és a fontosabb követendő célkitűzések: fellendülés, szolidaritás, biztonság és szabadság.

A politikai környezetet egy törvényes folyamat védi, amely előtérbe helyezi a szubszidaritást, a kiegészítéseket, az arányosságot, az átláthatóságot, az intézmények közötti együttműködést és a gazdasági kormányzást. A fentebb körvonalazott perspektívákból az Európai Bizottság az összes állampolgára számára elérhetővé tett két internetes web oldalt, amelyen információkat szerezhetünk a szubvenciókra és a közbeszerzésekre vonatkozóan.<sup>4</sup>

A jelentésírók az elemzés középpontjába a fellendülés célkitűzését helyezik, megfogalmazva a Lisszaboni stratégiát, amely a gazdasági növekedés érdekében a partnerséget helyezi előtérbe.

Az Európai Bizottság utolsó jelentése kiemelte, hogy gyorsítani kell az új partneriségek kialakítását a munkaerő foglalkoztatásának érdekében. A jelentés 25 nemzeti reformprogramot foglal magába, amelyek a konkrét gazdasági és pénzügyi együttműködést tartják szem előtt. Ugyanez a bizottság a 2007 március 23–24-i ülésén konk-

3 A strukturális alapok részlegesen vissza nem térítendő pénzügyi juttatások, melyek a hátrányos helyzetben levő térségek felzárkóztatására, az ipar átszervezésére és a kohéziós alapra vonatkoznak.

4 [http://europa.eu/grants/beneficiaries\\_fr.htm](http://europa.eu/grants/beneficiaries_fr.htm); [http://ec.europa.eu/public\\_contracts/beneficiaries\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/public_contracts/beneficiaries_fr.htm)

rét javaslatokat tett a befektetések növelésére, a megismerésre és az újításra, a fennálló problémák megoldása új munkahelyek teremtésének érdekében, egy közös európai gazdaságpolitika meghatározására.

Az EU egy új keletű mű, nem csupán politikai valóság, a leginkább jövőt érinti. Ezt az EU-t nem annyira a mai felnőttek számára hozták létre, hanem inkább a fiataloknak és leginkább az elkövetkező generációknak.

A társadalom összetételének gyors változása, az együttműködési lehetőségek megszorozódása, a gazdaság fejlődése esélyeket, új kilátást teremt a fiataloknak. Például a határok megnyitása lehetőséget teremtett a közép- és kelet-európai szerény jövedelemmel rendelkezők számára, hogy Nyugat-Európában jól fizető állásokat találjanak. Ezek az új lehetőségek nem annyira az 50 év feletti személyeket érintik, hanem leginkább a fiatalokat és a középkorúakat.

A gazdag nyugat-európai országok hirtelen arra ébredtek, hogy megrohamozták őket a tehetséges, érdeklődő, a lehetőséget kihasználni akaró fiatalok. Ezek a lehetőségek, melyek spontán alakultak ki, annak ellenére, hogy milyen fontosak, nem eléggé ismertek és nincsenek megfelelően értékelve sem.

Kormányzási és intézményi szinten lezajlott ugyan néhány program, de ezek közül a legtöbb nem jut el az érdeklődő fiatalokhoz. Számos politikai vezető felismerte, hogy a csatlakozás sikere ugyanúgy „függ a konkrét intézkedésektől, a kormányzási programban szabott feltételektől, valamint az Európai Integrációs Minisztérium tevékenységétől, a módtól, ahogyan az információkat továbbítják”.<sup>5</sup>

Valójában egy igazi paradoxon körvonalazódik. Az európai integrációs tevékenységek megszervezése, az intézmények működőképessége, a gazdaság és pénzügy megkönnyítése, jogi szabályozások, jogi intézkedések leginkább a politikusok, a felnőttek környezetében terjedtek el, jóllehet ezen előirányzatok hasznélvezői a fiatalok lennének. Ezt a paradoxont el lehetne kerülni politikai lépésekkel, mint amilyen például a fiatalok bevonása az intézmények tevékenységeibe. Sajnos a fiatalok – pszichológiai-ajuknak köszönhetően – nem fogják fel eléggé a politikai tevékenység fontosságát. Véleményünk szerint nagyobb esély lenne a sikerre, ha társadalmi vagy társadalmi-nevelési programokon keresztül ébresztenék fel a fiatalok gazdasági motivációját, az iskolákon és az egyetemeken keresztül, szakképzett emberek segítségével hívnák fel a figyelmet a számos lehetőségre, amelyeket élvezhetnének.

A fiatalok spontán integrációját amellet, hogy találhatnak egy jobban fizető munkahelyet a nyugati országokban, fenn kellene tartani nem csak kedvező törvénykezési háttérrel, hanem társadalmi, kulturális, nevelési tevékenységekkel is. Az integráció politikai aspektusai mellett elindult egy fontos társadalmi, gazdasági és oktatási folyamat.

A fiatalok nem képesek megfelelően integrálódni, ha nincsenek intenzíven felkészítve az uniós munkavállalásra. Ebben az összefüggésben két nézőpont alakult ki:

- a nyugati országok munkahelyeiről pontos és gyors tájékoztatás kellene adni.
- a szakmai felkészültség a kor követelményeinek megfelelő legyen, hogy reális esélyeik legyenek egy megfelelő munkahely elfoglalására.

<sup>5</sup> Puwak, Hildegard Carola (2001) Mi az Európai Unió? Útmutató a román fiataloknak – Az Európai Bizottság információs központja Romániában. *EST*, 8. o.



A fő célkitűzések a fiatalok európai integrációját tekintve csak abban az esetben valósíthatók meg optimális körülmények között, ha a politikai tényezők megértik és együttműködnek a társadalmi-nevelői intézményekkel. A legtöbb esetben felismerhető és értékelhető, hogy a nevelés és az oktatás egy lényeges összetevője az integrációs folyamatnak. A legjelentősebb helyet a fiatalok iskolai oktatása foglalja el. A volt európai integrációs román miniszter Hildegard Puvak „Mi az Európai Unió?“, más néven „A román fiatalok útmutatója“ című művében kiemelte, hogy „a mai tanulók generációja lesz a fiatalok generációja a holnapi unióban. A román fiataloknak ismernie kell a kontextust, ahol élni fognak, annak érdekében, hogy sikeresen és gyorsan tudjanak alkalmazkodni, és hogy hozzájáruljanak a fejlődéshez”.<sup>6</sup>

A fiatalok vitatható társadalmi-kulturális integrációjával foglalkozó politikusok szerint a fiataloknak részletes információra van szükségük az unióról, az intézményekről és a politikai irányzatokról melyeket támogatnak, de költségvetési elemekről is. Hasonlóképp rákényszerülnek az új nyelv használatára is, amely leírja az európai integrációt és az előnyöket, amelyeket élvezhetnek. Nem csak a szerződéseket, a terveket és az egyezményeket vesszük figyelembe, hanem a konkrétabb elemeket is, mint amilyenek a kritériumok és a szabványok.

Az európai integrációt és leginkább a fiatalok integrációját az etnikai különbségek is gátolják, nem kevésbé a nyelvi sokszínűség. Annak ellenére, hogy az európai népek által beszélt nyelvek csupán három nyelvcsaládba tartoznak: újlatin, angolszász és szláv, Európában keleti eredetű nyelveket is beszélnek, mint amilyen a finn és a magyar, vagy régi nyelvjárásokat, mint amilyeneket Írországból és Észak-Spanyolországban. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azonban a nagyszámú törökországi, afrikai vagy éppen arab országból bevándorlókat sem, akik második, harmadik generációig előnyben részesítik az anyanyelvüket. Európa úgy jelenik meg, mint egy nép-kavalkád. Ezek a népek sok esetben szomszédok, vagy közel élnek egymáshoz, mégis különböző nyelveket, dialektusokat, nyelvezeteket használnak és emiatt csak nagy nehézségek árán sikerül megérteniük egymást. Ebből a szemszögből az európai integráció feltételezi az Európában beszélt nyelvek ismeretét, nemcsak azokat, amelyeket a kormányok elismernek, hanem a közvetlenül használt nyelveket és nyelvjárásokat. Ebből a szemszögből hasznosnak tűnnének azok a tanulmányok melyek, azt vizsgálnák, hányan, milyen nyelvet beszélnek, vagy milyen nyelvjárást értenek.

Az esélyek növelése érdekében, hogy hozzájussanak a felajánlott európai alapokhoz, szükséges az a képesség, hogy az anyanyelvükön kívül más nyelveken is tudjanak kommunikálni. Ezt a kihívást nem lehet másképp megoldani, mint a társadalmi-kulturális intézmények bevonásával, a legnagyobb feladat az iskolákra és az egyetemekre hárul.

A legtöbbet J. Burkhead tett az ügy érdekében, létrehozta a „a nevelés barátai” csoportot az állami hivatalnokok között, melynek tagjai akadémikusok, egyetemi oktatók, akik képesek terveket készíteni és hatékonyan válaszolni a politika kihívásaira. „A nevelési főosztályok vezetői, menedzser-csoportok, a felsőoktatási intézmények

---

<sup>6</sup> Puvak, i. m. 8 o.

szakemberei, egyének és más szakterületű egyesületek, beleértve a tömegtájékoztatót is képesek együttműködni az iskolákkal.”<sup>7</sup>

A fiatalok európai integrációjának szakértői nagyra értékelték az oktatás-nevelés és a politika közötti kapcsolatot, amely sokkal erősebb és sokkal fontosabb, ha „figyelembe vesszük nemzetközi vagy kontinentális mértékét”.<sup>8</sup>

A politikai vezetők egyre inkább tudatára ébrednek, hogy a legfontosabb ösztönző erőforrás a fiatalok integrációjának érdekében a pedagógusok kreativitásában rejlik, és a humán-társadalmi tanulmányokban, melyek hangsúlyozottan kiemelik a fiatalok integrációjának vizsgálatát.

A román uniós integrációért felelős specialisták, a fiatalok számára számos irányvonalat határoztak meg, melyek segítségével hatékonyan lehet közbelépni. Azt javasolják, hogy a fiatalok részletes tájékoztatásban részesüljenek arról, hogyan kell kidolgozni egy nyilvános pályázatot, melyek azok a feltételek, amelyeket teljesíteni kell annak érdekében, hogy hozzájussanak az európai alapokhoz, az európai polgárok jogai és kötelezettségei stb.

Ugyanezek a szakértők elismerték, hogy ezek az alapismeretek rendszeres oktatási programokkal elérhetők, az európai nyelvek elsajátításával, egyes adatokkal, amelyek az országok gazdaságára vonatkoznak, de ugyanakkor fontos a történelem, a kultúra, a szokások és a hagyományok megismerése is.

A fiatalok integrációjával összefüggésben körvonalazódik egy kifejezés az „európai méretű iskola”. Ezen fogalom előfutáraként említik meg Girio Marabini nevét, aki többek között azt hirdette, hogy „a kísérletezés a demokráciával, az intézményrendszerek ismerete, a fiatalok szembesülése más európai fiatalokkal, konkrét hatással van az európai polgár kialakulására... egy új állampolgár kialakításában nem csak utasításokra van szükség, felvetődik a követelmény a személy teljes integrálására. Nyilvánvaló az a tény, hogy az európai állampolgárság kialakulásában meghatározó és pótolhatatlan szerepe van az oktatásnak, elkerülhetetlen a szükségessége annak, hogy európai pedagógusokat képezzenek. Ez maga után vonja egy egységes nevelési szándék szükségességét a különböző országokban, azért, hogy hozzájáruljanak egy békés, virágzó élet kialakulásához, életmódváltáshoz az európai népek között”.<sup>9</sup>

A Marabini által megfogalmazott „európai méretű iskola” a következő irányzatokat írja elő:

- a) a fiatalok korszerű képzése, oly módon, hogy lehetőségük legyen egy elfogadott társadalmi státusz és egy jól jövedelmező munkahely megszerzésére. Ennek érdekében azt javasolja, hogy a fiatalok a hiányszakmákban rendelkezzenek készségekkel és ismeretekkel;
- b) a fiatalok legyenek hajlandók a társadalmi, interkulturális, interetnikai nyitásra, amely az érzelmi intelligenciára, illetve az empátiára alapoz;
- c) minél több európai nyelv ismerete;

<sup>7</sup> Bejan Luminita, 2003. 17–18. o.

<sup>8</sup> Ortan Florica & Chira Carmen (2004) *Módszertani útmutató az európai nevelési pályázatok menedzseléséért*. Nagyvárad: Egyetemi Kiadó. 5. o.

<sup>9</sup> Marabini, 2004. 19 o.



- d) az európai térségek történelmének, földrajzának minimális ismerete. Ennek érdekében felhasználhatóak a néphagyományok;
- e) a fiatalokban tudatosodjon az európai kulturális örökség;
- f) ismerjék és fogadják el a törvénykezési normákat és tartásukban elsősorban az integrációra vonatkozókat;
- g) az európai örökség tudatosítása, melyet ily módon, közös tevékenységekkel, sokkal könnyebben meg lehet érteni, érthetővé válik a gazdasági és társadalmi környezetet.

Egy valódi európai méretű iskolának megvan az a képessége, hogy kiegyensúlyozottan kezelje a kezdeményezéseket.

A csatlakozás nem valósulhat meg, ha a felsőoktatásban nem veszik figyelembe a jogi és politikai előírásokat, amelyek a fiatalok európai integrálását biztosítják. A folyamat kezdete a rektorok európai konferenciájával, valamint a Bolognai Konferencia következtetéseivel, és a jól ismert Magna Charta Universitatum-mal indult el.

A szakemberek figyelembe veszik az újonnan megalapított intézmények működőképességét. Itt kell megemlítenünk, hogy „a rektorok kétévenkénti találkozásainak az európai konferenciájára miniszteri beszámolók készülnek”.<sup>10</sup> „Hogy megismerjük az Unió integráció problematikáját, érvényesíteni kell ezeket a beszámolókat.”<sup>11</sup>

Mint ahogy sok forrásban található, ezek a miniszteri dokumentumok nem elég kritikusak és nem hangsúlyozzák az alkalmazásuknál fellépő problémákat.<sup>12</sup>

Ugyanolyan fontosak Trends I–IV-ig terjedő beszámolóit, amelyek az Európai Egyetemek Uniója kérésére készültek. Ezeknek az értéke, ahogy Kozma Tamás megállapította, abban áll, hogy számba veszi az érintettek véleményét is.

Ahogy több forrás is utal rá: „megpróbálják az aktuális helyzetet empirikus kutatási eszközök segítségével elemezni”. Ez az egyedüli működő képesítési mód, egy kézben összetartani egy összetett területet. A Bolognai Folyamatot bíráló álláspontok sokszor túlzottak. Ebből a szempontból ismert Vladlmar Tomusk álláspontja, aki az európai felsőoktatás integrálási folyamatát úgy értékeli, hogy „három bolognai és egy pizza”. Tomusk következtetése zavart kelt. Szerinte az európai csatlakozásnak gazdasági és társadalmi téren kell megvalósulnia, kevésbé kulturális és oktatási téren, következtetésképpen az oktatás kérdése minden ország saját belső problémája kell maradjon.

Ha az integráció a jövőben sorra kerül, és a jövőt csak az oktatással lehet alakítani, akkor a tanügy szerepének elsődlegesnek kell lennie az egész európai csatlakozási folyamatban. Barakonyi Károly megpróbál az említett paradoxon fölé kerülni, a felsőoktatás szerepének problematikáját leegyszerűsítve, a fiatalok európai integrációjának serkentése érdekében. Spekulációk helyett a konkrét szakterületeken az egyetemek közötti versenyhelyzet fokozásával, ami a fiatalokat az egyetemhez vonzza a tanár és diák közötti visszajelzések stimulálásával.<sup>13</sup>

---

10 Bergzdorf, 2006.

11 Kozma Tamás (2002) A Bolognai folyamat a Kárpát-medence térségében. Oktatáskutató Intézet.

12 Kozma Tamás, i.m. 2002.

13 Barakonyi Károly (2004) *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció.* Budapest, Akadémiai Kiadó.



Az oktatás szerepének a kérdése, az európai csatlakozás ösztönzését illetően a román szakemberek szerint a tanügyi reform problematikájának terjedelmesebb elemzésével segíthető elő. Ligia Sarivan és Mihaela Singer előtérbe hozzák egy működőképes modern curriculum létrehozását, melynek vezérfonala a társadalomhoz csatlakozás, ami „egy olyan curriculum létezését feltételezi, amelyik egy optimális társadalmi és szakmai biztonságot nyújt, a pozitív etikai és esztétikai értékekkel összhangban. Ennek az elvnek az alkalmazása egy olyan curriculum összeállítását feltételezi, amely a piac igényeit szolgálja ki”.<sup>14</sup> Megállapították, hogy ez csak akkor valósítható meg, ha a tanügyi programok alapjai megismerési területenként vannak rendszerezve. Sajnos az érintett felek képességeit és készségeit és még inkább a véleményeiket elhanyagolják az integráció amúgy is nehézkes ösztökélése során.

Az európai integrációs törekvésekre vonatkozó terveinek megvalósításig még számos módszertani buktatón kell keresztül jutni. Az egyik legnagyobb nehézségeknek tűnik az európai integrálás problémái között, hogy óriási a távolság a követett cél, a dokumentumok között, a kutatók konkrét célja és az európai tanügyi intézmények jelenlegi gyakorlata között. E probléma lehetséges megoldása nemzetközi összehasonlítások készítése esettanulmányok alapján.<sup>15</sup>

Egy ilyen konkrét kutatás az általunk készített felmérés, amelyben arról érdeklődünk a Debreceni Egyetem tanárai körében, hogy hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a felsőoktatást a fiatalok integrációja érdekében (összesen 30 tanár vett részt a vizsgálatban).

A vizsgálat főbb tanulságai a következők:

A felmérés kiindulási hipotézisei megerősítést nyertek. Vannak olyan oktatók, akiket vonzanak az uniós országok oktatási és kutatási területei, beleértve Romániát is és együttműködési lehetőséget látnak más országok egyetemével.

Bebizonyosodott második feltevésünk is, miszerint az oktatás általában, beleértve a felsőoktatást is, még mindig elvont oktatási programot alkalmaz, mely nem tart lépést a megváltozott munkaerőpiac igényeivel, a fiatalok esélyeivel, az európai integráció perspektívaival.

A harmadik feltevésünk az volt, hogy nem alakult ki egy megfelelően rugalmas kerettanterv, mely megkönnyítené a fiatalok felkészülését az európai integrációra. Ez szintén megerősítést nyert.

A negyedik feltevés is részlegesen igazolódott, abban az értelemben, hogy a kérdőív adatai beazonosítottak néhány olyan területet, ahol az optimalizálás könnyedén megvalósítható lenne: pl. fórumok megszervezése, melyeken megismernék a munkalehetőségeket, ezek díjazását, az ingatlanpiac lehetőségeit, a turisztikai tevékenységeket és a kulturális lehetőségeket.

Van egy olyan vezérfonal, mely elősegíti egy összefüggő optimalizáló program elindítását és lebonyolítását. Véleményünk szerint a curriculáris szerkezet átalakítása

---

14 Sarivan Ligia & Singer Mihaela (2006) *Quo Vadis, Academia? Támpontok egy mélységi reformért a felsőoktatásban*. Sigma Kiadó. 122. o.

15 Kozma Tamás, i.m. 2002.



biztosítaná a célkitűzések elfogadását és alárendelését a tanulási programok tartalmának és a társadalmi célkitűzéseknek.

Az új európai egyetemi kerettanterveket oly módon kell megformálni, hogy előtérbe helyezték az ismereteket és a gyakorlati készségeket.

Megfigyeléseink és vizsgálataink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a kerettantervnek egyik alapeleme a munkahelyek jó megismerése, ezek dinamikájának ismerete, a készségek, melyek feltételeznek egyszerűbb elemeket is, mint amilyen a szabad munkahelyek nyilvántartása, díjazása, illetve azok, kiemelése, melyek biztosítják a társadalmi vagy gazdasági sikert. A kerettanterv elemeinek kiemelése a munkahelyekre vonatkozóan, természetesen nem valósítható meg a társadalmi-gazdasági tevékenység, de még inkább a gazdasági szervezetek tevékenységének, eredményeinek módszeres és elmélyült ismerete nélkül.

A hagyományos gazdasági ismeretek, beleértve a managementre, marketingre és könyvelésre vonatkozó ismereteket, csak úgy lehetnek eredményesek a fiatalok európai integrációjának stimulálásában, ha földrajzi és történelmi szemszögből egyformán elemezzük. Ahhoz, hogy a fiatalok érdeklődését felkeltsük, a gazdasági jelenség dinamikáját a saját drámai formájában kell bemutatni, az értékpapír piacon, az ingatlanpiacon és a tőzsdén, követve a konkurencia hatékonyságát, nemcsak nemzeti szinten, hanem európai méretekben is.

A kerettanterv, egy másik, európai értékű érdekerülete az idegen nyelvismeret. Az új nevelési modellben az idegen nyelv ismerete központi feltételévé válik az integráció megvalósításának. Egyre inkább szorgalmazzák annak a szükségességét, hogy a fiatalok minél korábban, egyszerre az anyanyelvvvel sajátítsanak el egy idegen nyelvet is. Egy uniós nyelv sikeres elsajátítása feltételezi, hogy az idegen nyelvtanulás ne korlátozódjon csupán didaktikai tevékenységre, hanem nyisson az internet felé, az intézmények közötti partnersége felé, és elsősorban a közvetlen ismerkedési módok, mint amilyenek a kirándulások, versenyek, és európai szintű versenyek irányába. Az új európai ember létrehozása azt is jelentheti, hogy az érintett fiatalok, akik több nyelvet ismernek, vagy akik állandó párbeszédben vannak más országbeli partnereikkel egyes képességeiket önképzéssel is fejleszthetik.

Az új kerettanterv modellje egy új tanármodellt igényel. Figyelembe véve, természetesen azt a tanárt, aki képes ösztönözni a fiatalok európai integrációját. Ebben az összefüggésben beszélhetünk egy új standard egyetemi didaktikai rendszerről, amelyhez alkalmazkodnia kell az egyetemi döntések tényezőinek, illetve akár a közvéleménynek is.

*Orþan Florica*

## Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációs tendenciája, felnőttképzési igényei Kárpátalján

Elemzésünk a kárpátaljai friss diplomás magyar fiatalok perspektíváit, terveit mutatja be.\* Összesen huszonnégy, az Ungvári Állami Egyetemen és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán 2001–2006 között diplomát szerző fiatallal készítettünk interjút, emellett egy tíz főből álló fókuszcsoporthoz beszélgetést folytattunk.

A megkérdezettek többsége elsőgenerációs értelmiségi, mindössze a szülők egyharmadának van felsőfokú végzettsége. A második generációs értelmiségiekre az általunk megkérdezett friss diplomások esetében nem jellemző a családi minta követése, ez mindössze négy esetben fordult elő. Tanulmányaikat az érettségi megszerzéséig két választadó kivételével magyar nyelven végezték. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola végzősei magyarul szereztek képesítést, az Ungvári Nemzeti Egyetemen diplomázottak részben vagy teljesen ukránul folytatták tanulmányaikat. Az iskolaválasztást döntően nem a tudatos szakmaválasztás, nem a tipikus karrierépítés felé vezető úton történő első lépés megtétele határozta meg, a felsőoktatási intézménybe való felvételnél sokkal inkább a szülők szűkös anyagi lehetőségei és a nyelvi nehézségek a motiváló tényezők. A lakóhelyhez való közelség plusz terhet vett le a szülők válláról azáltal, hogy kisebb lett az útiköltség és nem kellett öt éven keresztül kollégiumi díjat vagy albérletet fizetni. Kisebbséggel jelentkezik, egy-egy esetben fordult elő az erős szülői behatás vagy a jó tanulmányi előmenetel, valamely tanulmányi versenyen elért első helyezést, amely megkönnyítette az egyetemi felvételt.

Kulturális erőforrásokban saját bevallásuk szerint nem bővelkednek, csupán kis részük jár el alkalmanként színházba, hangversenyre, akkor is jórészt azért, mert magyar nyelven van és ingyenes. Az általunk megkérdezett friss diplomások számára fő gazdasági erőforrást a fizetésük és a szülők anyagi támogatása, a szülői ház nyújtotta menedék jelenti. Az egyik beszélgetőtárs így fogalmaz, amiben interjúalanyaink többségének véleménye is jól tükröződik:

„... ha nem lennének a szüleim, nincsen egy biztos háttér, pl. nincs házuk, nincs mit ennünk, nem tudom, akkor nyilván ebből a 400 valamennyi hrvnyából (kb. 17 000 forint) nem tudnám magam fenntartani... Nem tudnék egy szobát sem bérelni magamnak... Hat év güri, megfeszített tanulás után mennyire lehet azt elképzelni, hogy pl. egy fiatal pár kis gyerekekkel hogy tudnak megélni, érvényesülni, hogy tudnak lakást bérelni, enni, öltözködni...” (26 éves orvosnő).

Mindössze egy megkérdezett megfogalmazásában tükröződik teljes elégedettség:

„... meg vagyok elégedve tökéletesen a saját életszínvonalammal... Igen, mi úgy alakítjuk, hogy kényelmes legyen a számunkra...” (26 éves nő, magyar filológus).

Kapcsolati tőkájukat saját bevallásuk szerint az értelmiségi körökben alakították ki az egyetem éve alatt, illetve munkába állást követően.

\* A tanulmány összehangolt kutatás keretében született más határon túli magyar közösségekkel (Vajdaság, Erdély, Felvidék), melynek közös szempontrendszerét az MTA Kisebbségkutató Intézete állította össze, az Apáczai Közalapítvány által támogatott projekt keretében.



A diploma megszerzése mellett a többség szerzett számítógépes ismereteket, ECDL bizonyítványt, ismer valamilyen idegen nyelvet és beszéli az államnyelvet legalább középfokon.

A kárpátaljai magyarság döntő többsége a magyar határ közelében, nagyjából az Ungvár, Császlóc, Csongor, Izsnyéte, Dercen, Beregújfalu, Salánk, Fancsika, Csepe, Feketeardó, Gyula által behatárolt területen él, illetve szigeteken és szórványokban, elsősorban a Felső-Tisza-vidéken. Akik Beregszász városában vagy a beregszászi járásban élnek, kevésbé érintkeznek mindennapjaik, magánéletük során a többségi nemzettel, ezekben a községekben a magyarok aránya nagyobb az ukrán nemzetiségűekénél. A munkácsi, ungvári és a szőlősi járásokban élő magyarok munkatársai, szomszédai ezáltal barátai is gyakrabban az államalkotó nemzet soraiból kerülnek ki, nyelvi nehézségeik ritkábban adódnak a kommunikáció során. Amikor azt szeretnénk volna megtudni frissdiplomásainktól, hogy kötik-e baráti, rokoni szálak a többségi nemzethez, akkor a válaszokban jól tükröződik az is, hogy Kárpátalján az ukránok és a magyar kisebbség között egyelőre, úgy tűnik, nincs vagy nem olyan kielezett a feszültség, hogy „magyar verésig” fajuljon, ahogyan arra volt már példa Erdélyben, Vajdaságban és a Felvidéken. Az ungvári egyetem végzősei tanulmányi éveik alatt szereztek ukrán barátokat, vannak munkatársaik, szomszédai, esetenként rokonaik.

Egy válaszadónk kivételével mindenki folytatott külföldi tanulmányokat, főleg részézős tanulmányutak formájában, de volt, aki nyári egyetemeken, cserediákprogram keretében töltött néhány hónapot Magyarországon (Debrecenben, Budapesten). Mindkét angol nyelvszakos interjúalanyunk, mind az Ungvári Nemzeti Egyetem, mind a Kárpátaljai Magyar Főiskola végzőse részt vett angol nyelvterületen is egy rövid tanulmányúton, nyelvtudása tökéletesítése érdekében.

Kezdként elhelyezkedni nagyon nehéz, még akkor is, ha kiépített kapcsolati hálával rendelkezik valaki. Azzal, hogy mit gondolnak interjúalanyaink a diplomájuk piaci értékéről, a későbbiekben foglalkozunk, a következőkben azt elemezzük, hogy mit gondolnak az általunk megkérdezett friss diplomások, mik a húzóágazatok, ki a sikeres ember, mely szakokat tekintik presztízsszaknak, s ezek függvényében hogyan látja, értékeli saját szakmai pályafutását.

Kárpátalján a mezőgazdaság befektetők hiányában ugyan nem a legkorszerűbb technikára alapoz, de a falusi lakosság számára kétségtelenül meghatározó ágazat. Perspektívát látnak az agronómusképzésben, mert nemcsak befektetőkből, hanem szakemberekből is hiány van. A legperspektivikusabb a természeti adottságok, a rekreációs erőforrások kihasználása lenne. A gyárak magánkézbe kerültek, precíziós műszergyártásra, gépkocsigyártásra specializálódtak, de fejlődő ágazatnak tekinthető az építőipar, élelmiszeripar, textilipar is.

„... ami van, az a mezőgazdaság, ami nem húzó ágazat, de egyértelműen meghatározó, mert nagyon sokan ebből élnek...” (31 éves tanítónő.)

„... a mezőgazdaság sajnos hanyatlóban van, nincsenek befektetők ebben az ágazatban. A legjövedelmezőbb húzóágazat a turizmus lehetne és természetesen az építészet, a mi cégünk is többnyire szanatóriumok felépítésének a kivitelezésével foglalkozik...”

„... a húzóágazatok a nyugati vállalatok, melyek ide kitelepülnek és általában a munkaerő alacsony bérszínvonala miatt vannak itt. Összeszerelő üzemek, rádiótechnika,

varrodák elég jó fizetést is adnak. Ipar területén azt hiszem most egy-két gépkocsigyár is nyílt Ungváron, még ezek lesznek húzóágazatok. A mezőgazdaság az pang, mert ugye a technika az nincs olyan szinten. Illetve az építőipar, ami 2–3 éve fellendült itt Kárpátalján, és megfigyelhető, hogy a Magyarországon dolgozott kőművesek hazajönnek, és itthon dolgoznak...” (28 éves férfi, angol-történelem szakos tanár).

„... van jövője a borászatnak, jól működik az élelmiszeripar, mert rengeteg a nyersanyag...” (24 éves nő, óvodapedagógus).

„... a keleti oldalra ez lesz az átvezető út... Jobban ki tudnánk használni, ha lennének megfelelő szakemberek, a főiskola már ezen is dolgozik, hiszen nagyon jó agronómusokat fog kinevelni. Én ebben látom a jövőt, a gazdasági részében a mezőgazdaság és a család körüli, háztáji gazdálkodásban, mivel az emberek nagy része ehhez maga is hozzá tud járulni, hogy maga megműveli ezeket a területeket...” (26 éves nő, angol-történelem szakos tanár).

„... ezek a cégek, mint például Csap mellett autóalkatrészek összeszerelésével foglalkozó vállalat, ezek a nagy beruházások. Gyorsan terjeszkednek, sok embernek adnak munkát, megélhetést...” (27 éves nő, történelem-politológia szakos).

Egyik válaszadó pesszimistán fogalmaz, amikor azt mondja a kétkező munkásnak könnyebb elhelyezkedni, mint a diplomásnak. Hangsúlyozza a pedagógus pálya alulfizettségét, leértékelődését, s azt hogy a tanári pályát csak hivatástudatból lehet végezni. Megfogalmazza az orvosok alulfizettségét is, de hozzáteszi, hogy ez nem olyan súlyos, hiszen a hálapénzekből meg tudnak élni. Interjúalanyunk a köztisztviselői állásokat látja leginkább megfizetett munkakörnek, ide sorolja életszínvonaluk alapján a politikusokat, polgármestereket, magánvállalkozókat. Vannak munkakörök, amelyek nem számítanak presztízsszakmának, ilyen például a benzinkutas, de a fizetés nagyobb, ezért válaszadóink is néha elbizonytalanodnak. Jogosan merül fel a kérdés: munkába állaskor a szakmát vagy az azzal járó bért tartjuk szem előtt, mikor fut be valaki karriert: ha valakinek jól fizető állása van, vagy ha erkölcsi megbecsülést kap munkája elvégzéséért?

„... látom, hogy a kollégák mennyit dolgoznak, mennyi papírmunkájuk van, mennyi baj van a gyerekekkel, mennyi baj van a szülőkkel, azt mondom, hogy egy normális eszű ember ilyen nem csinál, csak egy megszállott tanár, akinek tényleg ez a hivatása. A pedagógus pálya nagyon le van értékelve. Ha a fizetésből indulok ki, akkor az orvosokról is azt mondanám, hogy nagyon alul vannak fizetve, ha meg az ilyen csúszó pénzekre gondolok, akkor meg azt mondom, hogy nem baj, úgy is kijut nekik másból. Azt hiszem, a köztisztviselők azért elég sokat kaszálnak, már úgy ahhoz képest, de biztos meg is érdemlik....Az a baj, hogy nem igazán vagyok benne ezekben a dolgokban...Azt látom, hogy a környékünkön annak jó, aki nem dolgozik. Mindig azt mondtam, hogy én is elmegyek munkanélkülinek. Mert vesszük az osztálynaplót és nézzük, hogy a gyerekek hol dolgoznak a szülei, és azt látjuk, hogy azok a gyerekek élnek a legjobban, akiknek a szülei neve mellé az van írva, hogy nem dolgoznak..., csak azt nem tudom, hogyan csinálják... igazából kirívóan túlfizetett munkakör, vagy megbecsült munkakör nincsen, én nem látok ilyen... Akkor menjél vállalkozónak, legyél polgármester, legyél politikus, legyél képviselő..., ha összehasonlítom az életszínvonalukat az enyémmel, akkor nagyon úgy tűnik, hogy túl vannak fizetve...Tehát még mindig könnyebb elhelyezkedni kétkező munkásnak, mint egy diplomás embernek...” (28 éves nő, magyar filológus).



„... manapság eléggé felkapott a gazdálkodási és a tolmácsi, fordítói szakma. A tanár szerintem soha nem fog a presztízsszakmák közé tartozni...” (26 éves nő, angol-történelem szakos tanár).

„... benzinkúton jobban keresnek, tehát a presztízsszakma is olyan, hogy nem jár jó anyagi keresettel...” (26 éves nő, orvos).

„... presztízsz politikusnak lenni, gyárigazgatónak lenni, menő vállalkozónak lenni, aki biztos haszonnal bír. Talán még az is presztízsz, hogy egy éppen betelepülő régi cégnek egy fiók vállalatát vezetni, legyen az egy biztosító társaság, bank, erre is vannak jó példák. Talán vámosnak lenni az is presztízsz, de nagyon sokan lenézik őket amiatt, ahogy végzik a munkájukat, meg ahogy rákényszerítik őket, tehát lehet, hogy megélhetésből presztízsz, de az erkölcsi megbecsülést nem kapja meg mellé. Orvosnak lenni is nyilván presztízsz, akit nyilván elismernek, az meg tud élni egyrészt a diplomájából, másrészt pedig az emberek is biztos becsülik...” (31 éves nő, tanító).

„... nagyon király most a jogász meg az ügyvéd, ezek eszméletlen észbontók, el kell dobni magamat..., ha valaki politikus, jogász vagy ügyvéd, akkor jó...” (25 éves férfi, villamosmérnök).

Az információs társadalmat megelőző korszakban az egyházi előljárók, a tanítók voltak a tudomány művelői, kulturális tőkájukat gazdasági és kapcsolati tőkévé tudták konvertálni, erkölcsi megbecsülésük emiatt jelentős volt. Napjainkban a virtualitás kihívásai igazán realizálódni látszanak, megjelentek és széles körben elterjedtek az e-könyvtárak, tömegesedik az oktatás, a távoktatásban dolgozó tanári szerepek gyökeresen eltérnek a hagyományos tanító szerepkörétől, és már nem cseng idegenül a „hologram-tanár” kifejezés. A nehéz gazdasági helyzet miatt a tanárok, orvosok alulfizetettek vagy több hónapig nem kapnak fizetést, és benzinturizmussal egészítik ki bérüket. A jól fizető magas állami beosztásokban lévő tisztségviselők pedig hatalmuk gyakorlásakor elferdítik a valós helyzetet, a problémák megoldása pedig tettelegességgig fajú (lásd a híradásokat a parlamenti verekedésekről), mindez hozzájárult, hogy a szakmák erkölcsi megbecsülése eltűnt.

„... az a lényeg, hogy aki régen a kultúrában, újságnál dolgozott, a kultúrához és művelődéshez kapcsolódó munkát végzett, az nagy ember volt, de ez elmúlt, most aki sok pénzt keres, az irányítani tud az a presztízsz ember. Orvosok, természetesen szükség van az orvosokra, vámosok és a rendőrség, főleg a közlekedésrendészek, ezek szerintem toppon vannak...” (25 éves férfi, villamosmérnök).

„... szerintem most már minden szakmának eltűnt a becsülete, mert ugye államfők a parlamentben verekednek, az államfő hazudik, szerintem nem sok becsületet várhat az ember a feljebbvalóktól...” (30 éves férfi, matematikus).

„... a jogász, ügyvéd de köztük is csak az tud megélni, aki ért is hozzá. Az orvos is presztízsz szakma, de olyan jó orvosok itt Kárpátalján nem nagyon vannak. A jó orvosok, azok kitelepülnek. Itt figyelhető meg a legnagyobb kár a társadalomban, hogy olyanok is tudnak dolgozni orvosként, akik nem értenek hozzá, és közvetlenül kárt okoznak a lakosságnak...” (28 éves férfi, angol-történelem szakos tanár).

A felsőoktatás és karrier összefüggéseit vizsgálva először nézzük meg, hogyan ítélik meg diplomájuk értékét a megkérdezettek, mit gondolnak a tanulmányaik során szerzett hasznos ismeretekről, milyennek ítélik szakmai felkészültségüket, annak gyakorlati hasznosulását, milyen készségeket, ismereteket sajátítottak el a kötelező cur-



riculum mellett, kihasználták-e az intézmény által kínált nem formális képzési lehetőségeket, hogyan tudták a megszerzett tudást hasznosítani.

A megkérdezettek többsége diplomájának piaci értékével elégedett, azt az ukrán munkaerő-piacon piacképesnek tartja. Főleg az idegen nyelv-, orvosi-, mérnöki, matematika-informatika, a kétszakos képzéssel rendelkezők:

„... annak ellenére, hogy nagyon sok diák végez angol szakon, mégis angol tanárokból hiány van, úgyhogy egy angol szakos tanárnak az ungvári járásban nem nagy nehézséget okoz elhelyezkedni, ha itt igazán szeretne dolgozni...” (24 éves nő, angol szakos).

„... Ukrajnában bárhol elismerik, Szlovákiában úgyszintén elégedettek a mi specialistaikkal, csak pozitív visszajelzésekről hallottam, és Magyarországon is elismerik az Ungvári Egyetemen szerzett diplomát...” (22 éves férfi, építésmérnök).

„... olyan oktatást kapunk, ami számos helyen felhasználható... Kaptam egy ajánlatot Ausztráliában, amit sajnos le kellett mondanom...” (25 éves férfi, villamosmérnök).

„... mióta diplomás vagyok, mindig azt mondom az embereknek, nem hiszek a munkanélküliségben. Mindenkinek tudom ajánlani a főiskolát, ... mert főiskolai diplomájukkal mindenütt el tudnak helyezkedni. Mondom ezt azért, mert főiskolai diplomával rendelkezőként nagyon sok helyre felkértek dolgozni, nem tanárként, hanem egyéb állásokba, ügyintézőként, tolmácsként, stb. Tehát ezzel a diplomával igenis meg lehet felelni a piaci elvárásoknak...” (26 éves nő, angol-történelem szakos tanár).

„... jó, én legalábbis úgy tapasztaltam. Nagy plusz, hogy nemcsak magyar oklevél van, ahol munkát kerestem, eddig megkérdezték mindig, hogy ukrán nyelven van-e diplomám. Azt is, hogy akkreditálva van-e? Az is beszámít. Az hogy felsőfokú, nagyban segítséget nyújtott és hát úgy hallottam az utolsó napokon most mondták, hogy talán a fizetés is sokkal magasabb, mint azoknak, akiknek csak egy van...” (24 éves nő, óvodapedagógus).

Diplomájukat alacsony piaci értékűnek tartják azon fiatalok, akik azt a fizetésükhöz mérik. Például, egy felsőfokú végzettségű tanítónő és óvónő így gondolkodik:

„... tanítói diplomával mostanság nagyon nehéz állást kapni, a megélhetési minimumot meg lehet vele keresni, amiből viszont nem lehet megélni...” (31 éves nő, tanító).

„...ha a piaci értékét fizetésben mérem, akkor nem magas...” (25 éves nő, magyar filológus).

A legtöbben, azok közül, akik diplomájuk piaci értékének megítélését alacsonynak ítélték, az Ungvári Nemzeti Egyetem magyar filológia szakán végeztek. Ennek oka lehet, hogy telítődött a pálya, de az is lehet, hogy egyszakos magyar nyelv és irodalom tanári diploma már nem piacképes. Átrendeződött Kárpátalján is a munkaerőpiac, ahogy egyik megkérdezett alanyunk mondta, már nem a kultúrában dolgozók számítanak a vezető értelmiségi rétegnek, mint a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején, hanem a business világból kerülnek ki. Több interjúalanyunk egybehangzó véleménye, hogy egyéb lehetőségek híján választották a magyar szakot érettségi után, hogy diplomát szerezzenek. Ez a kijelentés utal arra, hogy diploma nélkül már az ukrán munkaerőpiacon is nehéz elhelyezkedni, a felsőoktatási intézmények által küldött szakokra lebontott statisztikák szerint a magyarok csekély számban tanulnak az állami egyetemek Ukrajnában piacképesnek számító képzésein (jogi, közigazgatás, nemzetközi kapcsolatok, idegenforgalom, turizmus, banki menedzser, or-



vosi, fogorvosi stb.), így inkább első diplomájuk megszerzésének érdekében kihasználják minden kínálkozó lehetőséget.

„... itthon szerintem nincs értéke a diplomás embereknek. A magyar szakos diplomának nem igazán van értéke... Az osztályunk (egyetemi évfolyamáról beszél) háromnegyed része kint van Magyarországon...” (26 éves nő, magyar filológus).

„... a magyar, mivel egyszakos diploma, ezért nem sokat ér... Itthon szórványban ér többet, amint látom, a mi vidékünkön szerintem nagyon nagy a túlképzés. Nem egy olyan szakma az enyém, ami igazán sokat érne...” (28 éves nő, magyar filológus).

„... nagyon nehéz elhelyezkedni, nemcsak a magyar szakos diplomáról van szó, bármilyen diplomáról, de a magyar szakos diplomával még nehezebb. A legtöbben csak azért mennek el és szereznek diplomát, hogy legyen egy diplomájuk... nagyon sok magyar szakos van, iskolában nehezen tudnak elhelyezkedni és nem számít olyan menő diplomának, mint a jogi, meg kapcsolatok... Ennek ellenére minden évben sok felvételiző van, sokan felvételiznek magyar szakra, és ha jól tudom, most még a levelező is beindult, ami nem volt egy jó ideje...” (29 éves nő, magyar filológus).

„... Ungvári diplomával jelenleg elhelyezkedni Kárpátalján szerintem lehetetlen, tehát falusi tanárnak lehet el tudnék menni, ami engem, városi embert nem igazán elégít ki. Itt Ungváron filológusra már régen nincs szükség...” (26 éves férfi, magyar filológus).

Néhányan azok közül, akik Kárpátalján presztízis szaknak számított végzettséggel rendelkeznek, nem elégedettek diplomájuk piaci értékével helyben. Arra hívták fel figyelmünket, hogy mennyire viszonylagos bármely diploma piaci értékének megítélése, mennyire nem szabad általánosítanunk. Az egyik fiatalember, aki számítástechnikai végzettséggel rendelkezik, és el tudja tartani önmagát, családját, még fiatalon személygépkocsit is tudott magának venni, elégedetlenségének ad hangot, mert úgy gondolja, hogy ugyanezzel a tudással és energiával, sokkal jobban tudna boldogulni olyan régióban, ahol jobban értékelik megszerzett tudását, vagyis mintha még nem alakult volna ki a megfelelő piaca ennek a szakágnak a területen. Bár az adott kérdésben egy másik fiatalember véleménye szerint számítástechnikával jól meg lehet élni, akár úgy is, hogy Kárpátaljáról távmunkát vállalnak külföldön, s itt barátja példáját hozza fel, igaz, az illető diplomáját Magyarországon szerezte, és ott kialakult kapcsolatrendszerén keresztül jut távmunkához. A mérnöki-műszaki végzettségűek esetében is hasonló tapasztalatokat szerezünk. Bár végzettségükre, szakképesítésükre egyre nagyobb szükség lesz, mivel a különböző műszaki összeszerelő műhelyek (mobiltelefon, számítógép stb.) a környező európai országokból áttelepültek Ukrajnába. Esetükben a válaszok azt sugallják, hogy talán a felajánlott munkalehetőségeket nem tartják szellemileg kielégítőnek, bár anyagilag megfelelőek, de rutin feladatokat várnak el tőlük, és így a kreativitást hiányolják.

„... várostól függő, ugyanez a szakma Kijevben sokszor többet jövedelmezne, megkockáztatnám, hogy Magyarországon még többet, s nyugaton akár százszorosát, tehát erre az időre már nagyobb egzisztenciám lenne nyugaton ugyanezzel a szakmával...” (30 éves férfi, matematikus).

„... még itt Ukrajnában nem alakult ki az a léggör, ami tudná hasznosítani a matematika ismereteket. Nyugaton már majdnem minden cég alkalmaz matematikust, aki előre végez bizonyos kalkulálásokat, terveket, megtervezi a cége üzletpolitikáját, segít

a stratégia kidolgozásában. Nálunk még ilyen fejlettségi szinten nincsenek a vállalatok, így csak tanárként tud elhelyezkedni...” (26 éves férfi, matematikus).

A kárpátaljai kistérségek közötti különbségekre utalnak azok a vélemények, amelyek alapján, egyes helyeken bizonyos szakokból túlképzés mutatkozik, míg egy másik helyen ugyanilyen képzettségűekből hiány van. Érdekes módon még az olyan új szaknak számító képzések esetén is igaz, mint a politológia, amit az ungvári egyetemen alig néhány éve vezettek be, de már/vagy még az első végzősök sem tudtak szakmaikban elhelyezkedni. Az elhelyezkedési problémákat nem biztos, hogy a diplomák piaci értékében kell keresnünk, hanem talán abban, hogy a kárpátaljai lakosok a régióban kialakult gazdasági helyzet miatt jobban kötődnek lakhelyükhöz, mint a tőlünk nyugatabbra élők. A lakás megfizethetetlen luxusnak számít vidékünkön. Szolgálati lakásokat már nem biztosítanak, a lakáshitel konstrukciók még nem reálisak a kezdő fiatalok számára, az albérletek ára fizetésből nehezen fedezhető, olyan mértékben emelkedtek, így legtöbbször a magyar fiatalok közül lakhelyük környékén, mintegy ötven kilométeres körzetben igyekeznek munkát keresni, sőt már a pályaválasztásukat is a környéken fellelhető kínálathoz igazítják. A lakhatóság behatárolja a kárpátaljai magyar fiatalok munkaerőpiac mozgási lehetőségét, korlátozta a mobilitást.

„... a kereslettől és a falutól függ, mert itt nálunk az alsósokból van sok, más faluban pedig fonákul, alsós nincs, tehát gondolom, hogyha más földrajzi helyen más faluban lennék, akkor lehet, hogy nagyobb kereslet lenne...” (30 éves nő, tanító).

„...a politológiai diploma Ukrajnában még nagyon kezdő szinten van, viszont a környező országokban, kezdve Magyarországon is elég nagy az értéke...” (27 éves nő, történelem-politológia szakos).

Azt is megvizsgáltuk, hogy a fiatalok mennyire elégedettek szakmai felkészültségük szintjével. Egyöntetűen pozitívan nyilatkoznak mind az egyetem mind a főiskola volt végzősei az ott szerzett szaktárgyak előadásának színvonaláról, főleg az elméleti tárgyak terén. A politológia szakot végzett beszélgetőtársunk az egyedüli, aki úgy látja, hogy a beindított szak még kezdetleges szinten volt, így a tanár a diákkal együtt készült. Amiben szintén megegyezik a különböző egyetemet végzett fiatalok véleménye, hogy az alapos elméleti tudás mellett hiányoztak a gyakorlati alkalmazások. Ez vonatkozik a nyelvszakosokra, akik idegen nyelvből kevesellték a gyakorlati órák számát, illetve a nyelvtanuláshoz szükséges anyanyelvi környezet hiányát. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola végzőseinek a modern pedagógiai gyakorlati lehetőségekkel szemben volt hiányérzetük, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyakorló iskolákban kevés innovatív pedagógiai lehetőséggel élnek a pedagógusok. A műszaki, természettudományos képzettségük véleménye szerint az elavult technikai-laboratóriumi felszereltség hiányában főleg elméleti tárgyi tudást szereztek, de egyúttal fejlesztette kreativitásukat is. Többször szóvá tették, hogy sok időt és energiát fektettek az általános ismereti tárgyak elsajátításába. Ukrajnában ugyanis a felsőfokú képzés a 11 év után megszerzett érettségire épül, és az óratervek olyan kötelező általános ismereti tárgyakat tartalmaznak, amelyek a szélesebb látókört, az általános műveltséget biztosítanak a diákok számára, mint a politológia, pszichológia, filozófia, szociológia, közgazdaságtan, vallástörténet, esztétika. E tárgyak a felsőfokú tanulmányok első két évében a kötelező óraszám harmadát teszik ki, így lényegében csak



a harmadik tanévtől kezdenek a szaktárgyak elsajátításával foglalkozni a hallgatók. Az UNE magyar szakos hallgatói, de az orvosi és más szakra felvételt nyertek közül is páran, akik nem kellő szinten ismerték az oktatás nyelvét, az államnyelvet, úgy vélekedtek, hogy e tárgyak oktatása semmivel sem bővítette tudásukat, mivel nagy részüket nem is értették, csak arra koncentráltak, hogy a különböző kérdésekre bema-golt anyagból letegyék az előírt vizsgát, beszámolót.

„... a szaktantárgyak,... amelyeknél magyar nyelvű volt az oktatás, azokkal meg voltam elégedve. Azok az órák vagy azok a tantárgyak, amelyek ukrán nyelven folytak, azokkal nem igazán...” (26 éves nő, magyar filológus).

„... szerintem megfelelő. Feltételezzük, pl. Magyarországon, hogy biztosan nagyon jó háttérrel kapnak, jobbat, mint mi, mert ott a technikai adottságok meg anyagi hátterek mindenféleképpen biztosítottak, nálunk a kutatás az egyetemen nincs, mert nem tudják finanszírozni. Viszont, mint kémikusok jobban elboldogulunk... Igen, szóval így jobban az eszedre vagy támaszkodva meg a saját magad tudására kell hagyatkozz. Tehát nincs x számú diagnosztikai módszer, gépezet, ill. amely alá tudná támasztani diagnózisodat, tehát saját agyadra vagy utalva és sokszor az a legjobb, elő kell szedni a könyveket, internetet. Ha valami gyanú megfogalmazódik bennem, akkor saját magam kell, hogy utána járjak, illetőleg klinikai diagnózisokra kell, hogy rájőjjenek...” (26 éves nő, orvos).

„... szakmailag szerintem megfelelő volt, ami hiányosság volt, az angol nyelvnek a gyakorlatban való használat, illetve az államnyelvnek a hiánya...” (28 éves férfi, angol-történelem szakos tanár).

„... úgy gondolom, hogy magával a szakmai képzéssel nem volt gond, azzal volt gond, hogy nem adott egy pluszt, amit az ember elvárt volna, hogy az anyagon kívül legyen valami más, valami olyan, ami az embert elindítja a pályára...” (26 éves férfi, magyar filológus).

„... tulajdonképpen neki köszönhetem azt, hogy el tudtam helyezkedni, és úgy érzem, hogy olyan ismeretekkel rendelkezem, amelyekkel egyes kolléganőim nem rendelkeznek. Más a mentalitásuk és másképpen viszonyulnak a dolgokhoz. Mint például, hogyan kell a gyereket beszoktatni az óvodába, hogyan írjuk a tantervet, úgy érzem, hogy az a jobb, amit a főiskolán tanítanak...” (24 éves nő, óvodapedagógus).

„... nálunk az egyetemen nagyon régi a felszerelés és ritkán van arra lehetőségünk, hogy valóban a legmodernebb és legfrissebb irodalomhoz, már ami tudományos szinten, gondolom azt, hozzá jussunk, de a tanárok is, meg a diákok is igyekszünk mindig beszerezni, és ha csak lehet a legfrissebb irodalmat, hogy minél újabb tankönyvekből tanuljunk...” (24 éves nő, angol szakos).

„... azt mondom, hogy a képzés maga jó, csak az a baj, hogy talán maga a módszer az kicsit elavult a sulinkban. Én villamosmérnöknek tanultam... új rendszereket, új technológiákat nincs lehetőségük tanítani. Szegényes az ellátás ezért sok mindent kellett önmagamtól fejleszteni...” (25 éves férfi, villamosmérnök).

„... mondhatom azért, hogy a felkészítés, szerintem kezdő szinten volt, mert még csak akkor indult ez az egész szak, mert nem voltak szakos tanárok, és akik éppen csak akkor tanulták ugyanazt a szakot...” (27 éves nő, történelem-politológia szakos).

A beszélgetőtársak többsége annak ellenére, hogy a felsőoktatásban szerzett ismereteik nagy része elméleti jellegű volt, úgy gondolja, hogy a gyakorlatban tudják hasznosítani, még abban az esetben is, ha nem saját szakmájában helyezkedtek el. Bár volt

olyan, akinek az elvárása szerint az egyetemnek az élet minden eshetőségére fel kellene készítenie hallgatóit, de ez a vélemény nem meghatározó és túlzó elvárásokat tükröz. Olyan véleménnyel, hogy ismereteit a gyakorlatban egyáltalán nem tudta volna hasznosítani, nem találkoztunk. Így a megkérdezettek véleményeit két csoportra tudjuk bontani: akik szakmájukban hasznosítják, illetve akik elégedettek az elmélettel, de hiányérzetük van a megszerzett gyakorlati tudással kapcsolatban:

*Szakmájában hasznosítja:*

„... nagyon széles körben tanították a mi szakmánkat, univerzális mérnököket formáltak belőlünk és sohasem tudni mikor lesz szükségem az ismereteimre a szakmám-ban...” (22 éves férfi, építésmérnök).

„... most pláne tudom hasznosítani, mivel az új programunk szerint a biológiában például rengeteg latin kifejezés jelent meg az általános iskolai tananyagban is. Szinte az egész egyetemi tudást be kell vetni, hogy az ember elboldoguljon biológia órán...” (36 éves férfi, biológus).

„... a történelmet azt mindenféleképpen, mert történelmet oktatok, az angolt a munkához, mert pályázatírásnál szükség van, meg a kapcsolatépítésnél...” (28 éves férfi, angol-történelem szakos tanár).

„...a történelmet, mivelhogy az iskolában lehetőség volt rá, de politológiát nem..., ha jogot taníthatnék csak abban az esetben, csak nekem nincsen rá lehetőségem, mert órát nem kaptam... Megtanultam gondolkozni és sokszor logikai úton vezettem le, olyan kérdéseket, amiről halvány fogalmam nem volt... Megpróbálok én is erre nevelni, erre tanítani a gyerekeket, hogy próbáljanak meg logikusan gondolkozni, talán akkor könnyebb lesz tanulniuk, amit csak pszichológiából tanultunk, gyakran előjön, hogy ki miért úgy válaszol, miért úgy viselkedik velem szemben, tehát biztosan hasznosítjuk gyakorlatban az ismereteinket...” (27 éves nő, történelem-politológia szakos).

*Nem teljesen elégedettek a szerzett gyakorlati tudással:*

„... tantárgyanként változó ott, ahol a tanár szigorúan vette órákon a dolgokat, ott azt hiszem, hogy sikerült átültetni. Ahol nem volt annyira követelve tőlünk, ott azóta is bajba vagyunk, hogy építsük fel az órát, hogy is adjuk elő, mit is tegyünk, tehát itt azért magad uram, ha szolgád nincsen, a saját szakálladra vállalod, vagy az idősebb kollégáktól kérünk segítséget...” (28 éves nő, magyar filológus).

„... részben igen, informatikából viszont nagyon keveset tanultunk. Nem volt az informatikai bázis az egyetemen kiépítve. Az elméleti tudás magas szinten volt, azt lehet hasznosítani, jegyzetszerűen megtanulni egy szakmát, de hogy élesben tudod hasznosítani vagy nem...?” (30 éves férfi, matematikus).

„... megmondom őszintén, hogy ledöbbsentem, elkerültem tanítani, és azzal szembe-sültem, hogy nem tudom, hogy kell javítani. Elméletben elmondják, hogy kell üz-ni, gyakorlatban meg nem megy a dolog, igazi gyerekekkel, nem elképzelve, hanem adott szituációban egészen más. De hát ez gondolom minden szakmával így van...” (30 éves nő, tanító).

Az egyetemi évek alatt a legtöbb hallgató, főleg a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola végzősei úgy nyilatkoztak, hogy a kötelező tárgyak mellett számítógépes ismereteket, valamint angol nyelvi alapismereteket sajátítottak el. Az ungvári egyetem végzősei az orosz, illetve ukrán nyelv ismeretében szereztek jártasságot, mert a legtöbb tantárgyat ezen a nyelveken oktatták. Míg a főiskola volt végzősei az





intézményben részben curriculum, részben extra curriculumként, úgy az UNE végzősei különböző intézményen kívüli, egyházak, szervezetek által indított tanfolyamok keretében sajtátították el ezeket az ismereteket.

A végzősök elhelyezkedése többé-kevésbé igazodott az általuk választott szakok piaci helyzetéhez, vagyis szakmájukban azok tudtak elhelyezkedni, akik diplomájának piaci értéke magasabb volt, vagy a regionális piaci igényekhez igazodott. Például a főiskola megkérdezett óvodapedagógia-tanítói, történelem-földrajz szakos hallgatói elhelyezkedtek annak ellenére, hogy a pedagógiai pálya eléggé telítettnek tűnik a megkérdezettek véleménye szerint. Igaz, óvónői és tanítói, földrajz szakon a legutóbbi időkig csak a főiskolán volt felsőfokú képzés. Míg a legtöbben a magyar filológusok közül voltak kénytelenek más pályát választani, annak ellenére, hogy a megkérdezettek nagy része városban, vagy városhoz közel él, így feltételezhető, hogy nagyobb kínálat áll előttük pályaválasztás esetén, mint a várostól távolabbi falvakban élők előtt. A tanári pálya különösen a falvakban élők számára még mindig megfelelő munkalehetőséget kínál. Mindössze hárman nyilatkoztak úgy, hogy nem a végzettségüknek megfelelően helyezkedtek el, hárman pedig beszéltek arról, hogy nem teljesen a diplomai képezésüknek megfelelően találtak munkalehetőséget.

„...utólag visszanezve nem gondoltam, hogy tanár leszek biológia-kémia szakos diplomával, inkább a növénytermesztésben, állattartásban, gyakorlatban szerettem volna kamatoztatni a tudást, amit az egyetemen szereztem, de most, ahogy visszagondolok, nem bántam meg, hogy a tanári pályát választottam, mivel sokkal sokkal hálásabb, sokszor nehéz, sőt általában nehezebb, mint akár a mezőgazdaság, vagy jószág-tartás, de szerintem sokkal hálásabb feladat...” (36 éves férfi, *biológus*).

„... nem mindig csak az számít, hogy van egy diplomám és sikerül elhelyezkednem egy olyan munkahelyen, ahol én nem szeretek lenni, vagy amilyen munkát én nem szeretek csinálni. Egy titkárnői álláshoz ellehetett végezni egy tanfolyamot és akkor is bejutni egy ilyen állásra, de én nagyon szerettem ezt a munkát, és nem cserélném le, nem gondolom magamról, hogy túlképzett vagyok ide, nem, nem...” (28 éves nő, *magyar filológus*).

A megkérdezettek zöme már a diploma megszerzése előtt dolgozott, vagyis az egyetem után kezdtek munkát keresni. A szovjet rendszerben, valamint Ukrajna függetlenségének első éveiben élt még az a gyakorlat, hogy akit az állam tanított köteles olyan helyen dolgozni, ahol az állam szempontjából leginkább szükség van rá. Miután a 90-es évek közepére az ukrán gazdaság teljesen átalakult, a gazdasági válság miatt megszűntek a munkahelyek, a felsőoktatási képzés nagy része átalakult és megjelent a költségterítéses képzési lehetőség, a végzősök már szabad diplomát kaptak, így önállóan kereshettek munkát, és örülhettek, ha találtak. Míg a szovjet rendszerben a kötelező munkától félték a kárpátaljai magyar fiatalok, attól, hogy kihelyezik őket a Szovjetunió távoli pontjaira, addig jelen korosztály a munkalehetőségek hiánya miatt szorong. A megkérdezett végzősök zöme ismeretségi körén keresztül személyes kapcsolatain révén talált munkát. Ukrajnában még csak az elmúlt két-három évben jelent meg a pályázati rendszer a munkaerőpiacon, de itt is a siker záloga a kapcsolati tőke, főleg az állami szektorban. A magánszektorban a rátermettség is számít, valamint a lehetőségek megragadása.



### *Diplomázás előtt már dolgozott:*

„... diplomaszerezés előtt már volt munkám. Ötödik évfolyamra jártam, amikor már dolgoztam az ipari szakközépben, a 11-es számú ipari szakközépiskolába Beregszászban és az egészségügyi szakközépiskolába, majd az ipari szakközépet otthagytam kerültem középiskolába...” (26 éves férfi, történelem-földrajz szakos).

„... mikor az ötödik évet fejeztem, akkor már kaptam munkát itt az iskolába, mint angol tanár és aztán az egyetem befejezése után maradtam az angol tanszéken, vannak óráim is, de mint tanszékvezetőhöz kötődő tudományos munkatársi státuszom is van...” (24 éves nő, angol szakos).

„... konkrétan nem kerestem, felajánlottak egy állást, hogyha volna kedvem ez még negyedik koromban volt, úgyhogy, azóta dolgozom a munkahelyemen...” (25 éves nő, német szakos).

„... még főiskolás voltam, másodéves, amikor a legtöbb iskola, általános és középiskola, átállt a francia és a német nyelvről az angol nyelv oktatására. És nem volt elegendő tanár az iskolákban, és a főiskolának a híre viszont ment, hogy itt milyen szintű képzést, képzettséget kapunk és milyen magas szintű oktatásban van részünk. És ezért felkérték az akkori főiskolás, angolszakos hallgatóknak egy részét ezekbe az iskolákba, hogy menjünk ki tanítani. És akkor így kerültem én ki a vári középiskolába, utána a beregszászi gimnáziumba. Igazából nem volt, hogy egyetem és utána munka, hanem már főiskolás koromban dolgoztam...” (26 éves nő, angol-történelem szakos tanár).

### *Megkeresés, felajánlás:*

„... államilag finanszírozottként végeztem és munkát biztosítottak. Az első ilyen munkavállalási lehetőséget Kijevből kaptam. Azt nagyon nem szerettem volna. Ki van téve x kijelölt munka, amiből te választhatsz, végül is második lehetőség itt Kárpátalján volt, egy sebészeti és egy belgyógyászati állás, és sikerült. Így kerültem Csapra, hogy itt is volt hely...” (26 éves nő, orvos).

„... a diplomavédésen megkerestek cégek és itt vállaltam egy ígéretes állást, ahol jelenleg is dolgozom...” (22 éves férfi, építészmérnök).

„... diplomaszerezés után a főiskolán idegen nyelvtanfolyamokat vezettem, ezért miután a Ph.D. képzés egy részét befejeztem, a főiskola vezetősége felkért arra, hogy dolgozzam a Felnőttképzési Központ vezetőjeként. Szerintem azért is tette, mert 17 éves koromtól mellettük is dolgoztam nagyon sok ideig. Voltam titkárnő, személyi asszisztens, ügyintéző stb., az irodán belül, így látták azt, hogy beszélek nyelveket, kezelem a számítógépet jó a kommunikációs készségem. Szerintem ezért kértek fel...” (26 éves nő, angol-történelem szakos tanár).

„... mikor iskolába kellett elhelyezkednem, akkor a tanfelügyelőséghez mentem és onnan irányítottak iskolába...” (26 éves férfi, magyar filológus).

„... nagyon sokféle módon kerestem, meg kaptam ajánlatokat. Jelenlegi állásom is így van, hogy nagyon sokat jártam az iskolába helyettesíteni, szinte helyettesítő tanár voltam és tudták, hogy nincsen állásom, és úgy ajánlották fel...” (28 éves nő, magyar filológus).

### *Kapcsolatai révén talált munkát:*

„... befejeztem az egyetemet és fél évet voltam otthon. Az iskolában nagyon sok magyar szakos van, nem sikerült ott elhelyezkedni. És akkor ismeretség alapján érdek-



lódtünk és tudomásunkra jutott, hogy megüresedett egy állás az egyik társadalmi szervezet titkárságán...” (28 éves nő, magyar filológus).

„... munkát nem kellett keresnem. A munkákat én hoztam saját magamnak. Már lelkesfeleséggként egyértelmű volt, hogy én leszek a gyülekezetben a hitoktató. Aztán pedig bennem fogalmazódott meg az a gondolat, hogy létrehozunk egy egyházi óvodát és természetesen én lettem az igazgatója ennek az intézménynek is, és azóta ezt csinálom...” (26 éves nő, magyar filológus).

„... nem volt szükség arra, hogy munkát keressek mivel édesanyám a megyei könyvtár osztályvezetője, én az egyetem éveim alatt is itt dolgoztam...” (26 éves férfi, magyar filológus).

„... az első munkahelyem az iskola, anyukám akkor ott igazgató-helyettes volt, és akkor éppen káderhiány volt, mert minden hasznos tanár Magyarországon próbált munkát keresni, vagy ha nem tanárként helyezkedett el, akkor valamilyen más ágazatban, mert akkor éppen fizetést nem lehetett kapni az állami szektorban, tehát ott minden további nélkül fölvettek napközis tanárnak. Amíg főiskolára jártam, akkor mindig éppen olyan tantárgyat tanítottam, amilyen tanár nem volt. Tehát magyar nép történetétől kezdve, matematikán át, ukrán nyelven, irodalmon, ének-zene és ne soroljam...” (31 éves nő, tanító).

„... egyetemi munkát kaptam, mivel ismertek és úgy gondolták, hogy én vagyok erre a legalkalmasabb...” (26 éves férfi, magyar filológus).

#### *Maga keresett állást:*

„... ugye az a kritérium, hogy az ösztöndíj lejártá után szülőföldi munkahelyet kell keresni, vagy regisztrált munkanélküli-re kell jelentkezni. És Beregszász volt a legközelebbi magyar tannyelvű, én is szívesebben választottam, hogyha magyar nyelven kell oktatnom, mint ukrán nyelven és így jelentkeztem a főiskolára és felvettek...” (26 éves férfi, matematikus).

„... elég nehéz volt, mivel 7 évig itthon voltam, nagyon vágytam arra, hogy végre egy munkahelyem legyen, hogy kimozduljak az otthoni monotonitásból. Az igazgatóhoz fordultam és azt kértem, hogy ha tud, akkor biztosítson számomra munkát. Egy teljes véletlen folytán úgy kerültem egy osztályhoz, hogy a kolléganőm igazgatóhelyettes lett, nem lehetett meg a teljes órakerete, a maradék órákat, amiket ő nem vállalt, én kaptam...” (30 éves nő, tanító).

„... mikor kézhez kaptam a diplomát, úgy döntöttem, hogy el fogok indulni a városba minden óvodát felkeresek ... az első óvodába bementem... és pont két óvónő szeretett volna elmenni szabadságra, felvettek, aztán másik óvodában helyettesítettem, most pár hónapja van már állandó munkahelyem, bölcsődében, viszont itt ukrán nyelven kell írnom a tervet, meg a foglalkozásokat...” (24 éves nő, óvodapedagógus).

„... utolsó félévben kezdtem el munkát keresni. Először Munkácson kerestem, tehát a szülővárosomban, ott a városi tanácsnak van egy ilyen szolgáltatása, hogy fiatalok munkába helyezése, vagy hasonló. Ott tolmácsi állást javasoltak. Voltam egy-két interjú, de eléggé komolytalan fizetéssel próbáltak kecsgetetni...” (25 éves nő, magyar filológus).

Jellemző az ukránjai állapotokra, hogy a megkérdezettek nagy hányada úgy gondolja, hogy leginkább kapcsolati tőkén keresztül található munkát, vagy akár meg is vásárolhat egy állást, ha van erre anyagi lehetősége. Konkrét példát ketten hoztak fel, de többen úgy nyilatkoztak, hogy mivel bizonyítani nem tudják, inkább nem nyi-

latkoznak erről részletesebben, de el tudják képzelni. Volt, aki nyíltan vállalta, hogy nemcsak munkahelyet, de diplomát is lehet venni. A beszélgetőpartnereink arról is beszámoltak, hogy a 90-es évek közepén az ungvári egyetemen, a legnagyobb gazdasági mélypont idején, amikor a pedagógusok nem kaptak fizetést hónapokig, a tanárok egy része, csak akkor fogadta a vizsgát, beszámolót, ha a leckekönyvbe „úgymond munkájuk és fáradságuk törlesztéseképpen” az általuk meghatározott tarifa szerint betették a megfelelő összeget (5 dollártól akár 50-ig változhatott annak arányában, hogy milyen érdemjegyre pályázik a diák).

#### *Állások megvásárlásáról hallottak:*

„... biztos van ilyen, de én a természetben nem tudok ilyenről. Inkább olyanról, aki a diplomáját megvásárolja olyanról igen, de így, hogy állást azt nem tudok ilyen, de tartom elképzelhetetlennek...” (28 éves nő, magyar filológus).

„... nem rég volt az oktatásban magyar nyelv és irodalom szakos tanár esetében... Sajnos van ilyen is...” (26 éves nő, magyar filológus).

„... hallani hallottam, kimondottan pedagógus pályáról annyira nem, de a vámon például hallottam a megvásárolt munkahelyről, orvosi körökben is...” (26 éves férfi, matematikus).

„... az egyik ismerősöm férje szeretett volna a szomszédos falu gáztöltő állomásán dolgozni, s azt a választ kapta, hogy legalább 300 dollárt kell fizetnie, ha be akar kerülni, de még így sem biztos, hogy bejut! Aztán a csoporttársam szeretett volna vámosként dolgozni, oda pedig több ezer dollárt kellett volna fizetni, hogy felvegyék, de így meggondolta magát...” (27 éves nő, történelem-politológia szakos).

„... köztudomású, hogy Ukrajna egy korrumpált állam, korrupció van, tanítói állástól kezdve egy nővéri állásig mindennek ára van, még csak a rendőrnek is meg kell vennie az egyenruháját, a szolgálati autóját ahhoz, hogy kapjon egy jelvényt, és dolgozhasson vele. Igen, ez van...” (31 éves nő, tanító).

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy a kárpátaljai magyar fiatal diplomás milyen körülmények között és miből él. A kérdőívben kétszer is rákérdeztünk erre, hol konkrétan, hol burkoltan saját helyzetének megítélése kapcsán. A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a fiatalok önerőből, fizetésből megélni nem tudnak. Mindössze négyen nyilatkoztak úgy, hogy fizetésükből élnek, a többiek nagy része vagy társa vagy családja által biztosított anyagi háttérnek köszönhetően tudja fenntartani magát, öten különböző másodállások révén tudnak megélni, a másodállásuk nem kapcsolódik szakmájukhoz.

„... a munkámból, de mivelhogy a szüleimmel élek ezért ők is segítenek...” (22 éves férfi, építésmérnök).

„... az igazgatói iskolai állásból élek, jószágot tartunk, földet művelünk, mint egy rendes falusi paraszt ember...” (36 éves férfi, biológus).

„... a fizetés, ha ezt lehet fizetésnek nevezni, adva van, hát a minimálbér, ugye ami a könyvtárosnak jár, plusz a férjem fizetése, ami megint csak egy minimálbértől egy nagyon picit magasabb. És különórát kell vállalnom, hogy egyrészt a szakmai tudásomat ne veszítsem el, másrészt, pedig ahhoz, hogy kiegészítsem a fizetésemet...” (28 éves nő, magyar filológus).

„... tanításból, két helyen is tanítok és informatikával kapcsolatos munkából...” (30 éves férfi, matematikus).



„... manapság az emberek már nagyravágyóak és ugye mindig többet akarnak kapni, több fizetést, jobb lehetőségeket. Én egyelőre meg vagyok elégedve a fizetésemmel, mind egyikkel, mind másikkal. Nem mondom, hogy sok de nem is mondom, hogy kevés, szerintem ilyen falubeli munkásokhoz képest szerintem egész jó...” (25 éves nő, német szakos).

„... jelenleg a férjem keresetéből, meg hát a gyerek után, amit kapunk, ennyiből élünk...” (30 éves nő, tanító).

A fiatal diplomások által felvázolt helyzet alátámasztja előbbi megállapításunkat, miszerint a kárpátaljai fiatalok mobilitása behatárolt, ugyanis családi, szülői háttér nélkül nem tudnak önálló életet kezdeni, ehhez a munkahelyek által biztosított anyagi lehetőségek nem elegendők. Annak ellenére, hogy az anyagai lehetőségek szűkösek, a megkérdezettek zöme úgy nyilatkozott, hogy elégedett saját helyzetével. Általában a nők pozitívabbak helyzetük megítélésével kapcsolatban, mint a férfiak, ami azal magyarázható, hogy számukra a tipikus női életpálya (család, gyerekek, nyugodt munkahely) jelenti a karriert. Ha figyelmesen elolvassuk, hogy miért ítélik meg saját helyzetüket pozitívan, megállapíthatjuk, hogy ebben inkább a családi háttér, mint biztonság jelenti a sikert, az, hogy nem költöztek ki a szülőktől egy bizonytalan világba, pozitívummá válhat, segítheti az egyén karrierjét, biztos támpont lehet életében. Akik helyzetükkel szemben elégedetlenségnek adtak hangot, ők is úgy nyilatkoztak, hogy inkább ösztönzőként hat rájuk, mert véleményük szerint a világot, az egyén boldogulását az viszi előre, ha van bennünk bizonyos elégedetlenség, mert ez ösztönzően hat mindenkire. Ez a fajta optimizmus jellemezte a megkérdezettek csoportját, régiójuk, országuk gazdasági helyzetével kapcsolatban is. Az interjúkból kiderült, hogy a narancsos forradalom pozitív energiákat felszabadító hatású volt, még azok számára is, akik nem vettek ebben közvetlenül részt. Annak ellenére érzik így, hogy a forradalom óta az országban visszarendeződés történt. A legtöbben úgy érzékelik, hogy az elmúlt években változások történtek, úgy gazdasági, mint a régió szociális, kulturális helyzetében. Reálisnak tartják, hogy a terület, mint Ukrajna nyugati határszéle, amelyet egy részről Európa, más részről a hegyek határolnak, gazdaságilag fellendülhet annak ellenére, hogy a válaszadók közül senki nem reménykedik, hogy a közeljövőben a terület az Unió részévé válhat. A megkérdezettek többségének az a véleménye, hogy nem is szeretné, ha Kárpátalját rövid időn belül az Unióhoz csatolnák, mert a médián keresztül közvetített uniós kép nem mutat helyzetükben annyi pozitívumot, ami ezt megérné.

#### *Saját helyzetének megítélése:*

„... férjem szokta mondani, hogy amíg nem halunk éhen ne panaszkodjunk, ha a fizetésemet nézem, meg azt, ahogyan élünk, mit engedhetünk meg, meg mit nem, akkor valahol a béka feneke alatt vagyunk még szerintem. Nem mondom, hogy rosszul vagyunk, vagy éhezünk, alapvető dolgok, minimális dolgok azért megvannak, de ha azt veszem, hogy még mindig meg kell gondolnom, hogy ha a férjemnek és nekem is cipőt kell venni, akkor melyikünknek is van a cipője rosszabb állapotban, és kinek kell ezt megvenni. Egyszerűen nem tudunk csak addig nyújtózkodni, ameddig a takarónk ér, pedig hosszabb a lábunk...” (28 éves nő, magyar filológus).

„... a családdal oda költözünk a szülőkhöz. Más megoldás nincs, mert fizetésből saját házat építeni... 30 évi fizetésemből sem tudnék egy kocsit megvenni magamnak... Szerintem nagyon kettévált a dolog, milyen a tudása, felkészültsége, végzettsége, s ez mivel arányos, sőt egyre jobban fordítottan arányos ez az egész... Én jól érzem magam a bőrömben, nyilván vannak dolgok, amik még előttem állnak...” (26 éves nő, orvos).

„... van, amivel elégedett vagyok, van, amivel elégedetlen, nem éhezem, ruházkodom, meleg lakásban lakok, van, akinek ez is elérhetetlen álom...” (31 éves nő, tanító).

„... elégedett vagyok teljes mértékben. Örülök, hogy azzal foglalkozhatok, amit szeretek. Lehet, hogy anyagilag nincs annyira elismerve, de örülök, hogy itthon maradtam, és nem, utaztam külföldre dolgozni emiatt. Hogy itt nem fizetik meg eléggé? Jól érzem magam a bőrömben...” (24 éves nő, óvodapedagógus).

„... az embert az viszi előre, hogy soha nincs megelégedve azzal, amije van, és ez így természetes is. Természetesen sok mindent szeretnék még elérni, így most például autós iskolába járok, jogosítványt szeretnék. Ezen kívül német nyelvből szeretnék tenni, legalább egy középfokú nyelvvizsgát. Egy szakfordítói diplomára is vágyom, de ez nagyon távoli. Ami legközelebb áll, az, hogy végre megszerezsem a doktori fokozatomat...” (26 éves nő, angol-történelem szakos tanár).

#### Ország, régiója helyzetéről:

„... régió szintjén nagyon nagy lehetőségek vannak az Európai csatlakozással kapcsolatban, mert ugye Kárpátalja, mint határ menti régió, felfejlesztésre kerül. Legalább is ez lenne szerintem a következő cél...” (25 éves nő, magyar filológus).

„... közel sincsenek kihasználva Kárpátalja adottságai, de most már fellendülőben van. Beregszászban tíz évvel ezelőtti állapothoz képest nagyon nagy változás történt, de a fejlődés üteme elég lassú...” (26 éves férfi, történelem-földrajz szakos).

„... a narancsos forradalom idején mindenki be volt lelkesülve, kezdtünk büszkék lenni arra, hogy Ukrajnában élünk, hát elmúlt a forradalmi hangulat, változott a politikai helyzet, azt látjuk, hogy gyakorlatilag sok minden marad a régióban...” (31 éves nő, tanító).

„... vannak pozitív jelek a turizmus terén csak igazából az a baj, hogy az Európai Unió pénzek és amik jönnek pl. fejlesztésre ugyanúgy, mint ahogy munkát lehet korruptan szerezni, ugyanúgy ezekhez a pénzekhez is, egyes klikkek jutnak hozzá...” (28 éves férfi, angol-történelem szakos tanár).

„... Kárpátalja, Ukrajna az Európai Unióval határos, ezért gazdaságilag pozitív kilátásai vannak. Az infrastruktúrájának a fejlesztésével, javításával előrébb haladna. A politikai helyzete egyelőre nem engedi meg, hogy pozitív jövőbe tekintsen, de szerintem azzal, hogy itt megjelentek a multinacionális cégek, külföldi beruházások, befektetések zajlanak. Szerintem gazdaságilag 5–10 éven belül itt fejlődés fog bekövetkezni...” (26 éves nő, angol-történelem szakos tanár).

„... hiányolom a kultúrát a faluból, hogy a fiataloknak sajnos nincs hová menniük. A huszonéves korosztály, az ugye a discóból, a mulatós évekből kinőtt, se egy mozi, se egy olyan hely, ahova el lehetne menni. Bárók vannak, de hát minden nap bárba ülni nem lehet...” (25 éves nő, német szakos).

„... hogyha hozzálátnánk sürgősen, mindenki foglalkozna azzal, amivel kellene, azaz dolgozni, szerintem Ukrajna akár európai szinten is az egyik vezető országgá léphetne elő, de sajnos, ahogy én legalább is látom, nem mindenki azzal foglalkozik, amivel



kellene. Hát az EU szerintem még egy távolabbi jövő. Ahhoz még nekünk mind gazdaságilag, mind morálisan egy kicsit fel kell nőni...” (36 éves férfi, biológus).

„... a gazdasági helyzetéről nem szeretnék nyilatkozni, mert nagyon lesújtó véleményem van, kilátásaival viszont az utóbbi időben bizakodó lettem, úgy látom, hogy Ukrajna jelen pillanatban sokkal jobban és dinamikusabban fejlődik, mint például Magyarország. Az az igazság, hogy én nagyon nem szeretnék az EU-hoz csatlakozni. Ukrajnában van egy olyan piac, ami kiaknázatlan áll... Magyarországnak nincs nyersanyag bázisa, Ukrajnának nagy a nyersanyag bázisa ezért, szerintem jól ki tudnánk használni és nem feltétlenül szükséges egy EU-s csatlakozás...” (28 éves férfi, angol-történelem szakos tanár).

Orosz Ildikó & Molnár Eleonóra

## Az egészséges környezethez való jog és a jövő nemzedékek védelme

*Bátor döntések kellenek, amelyek újjáteremtik a szoros szövetséget az ember és a Föld között* – mondta XVI. Benedek pápa a loretói ifjúsági „zöld” találkozón 2007-ben.

Az alábbi törvényhelyekből és szokásjogot formáló kazuisztikából is kitűnik, hogy a jövő nemzedékek környezetre nevelése, mint *commodum publicum* jelenik meg. Ebből a szempontból különösen fontos Alkotmánybíróságunk álláspontja (*l. infra*).

A címben szereplő két fogalom közül az első a magyar, míg a második a német alkotmány szóhasználatára utal. A német alkotmány 20a cikkelye kimondja: *Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere...* Tehát az állam a jövő nemzedékekért való felelősség jegyében védi a természeti bioszférát és az állatokat. (Pontosan mutatja az „a” betű a paragrafus-sorszámozásban, hogy utólag beiktatott jogszabályhelyről van szó.) A magyar alkotmány 18. §-a értelmében *a Magyar Köztársaság elismeri és érvényesíti mindenki jogát az egészséges környezethez*. Alaposabban megvizsgálva, körüljárva a témát, alkotmányjogi szempontból arra a megoldásra jutunk, hogy egy második generációs és egy harmadik generációs alapjog együttértelmezéséből kialakulni látszik – mint negyedik, vagy 3/A. generációs alapjog – a jövő nemzedékek védelme. Ez az alapjog talán – a politikában felmerült ennek a lehetősége – egy ombudsmant is igényelne. Mindenképpen figyelemre méltó, hogy a jövő nemzedékek védelme mint régi-új, mégis inkább új karakterisztikájú alapjog globális és nemzetközi dimenziót kezd elnyerni korunk társadalmában. Ez az alapjog tekinthető tehát egy, vagy több harmadik generációs alapjog kinövésének, de a szemléletmód nagy mértékű megváltozása miatt inkább új alapjognak. Már csak azért is új, mert az alapja hipotetikus. Elgondolások, elméletek, tudományos előrevetítések képezik a fundamentumát. Nincs tehát minden tekintetben szilárd, megérinthető alapja. Mégis, éppen a környezet- és természetvédelem megjelenésének etiológiája szolgáltatja a jövő nemzedékek védelmével kapcsolatos érvrendszer ontológiájának igazi magyarázatát. A környezetvédelem mint harmadik generációs alapjog mindössze az egyik érvet adja ehhez a teoretikailag posztulált új alapjoghoz. Számos érv jóval régebbi múlttra tekint vissza. A jövő nemzedékek védelme tehát nem pusztán a környezeti neveléssel valósul meg. A kör-





kellene. Hát az EU szerintem még egy távolabbi jövő. Ahhoz még nekünk mind gazdaságilag, mind morálisan egy kicsit fel kell nőni...” (36 éves férfi, biológus).

„... a gazdasági helyzetéről nem szeretnék nyilatkozni, mert nagyon lesújtó véleményem van, kilátásaival viszont az utóbbi időben bizakodó lettem, úgy látom, hogy Ukrajna jelen pillanatban sokkal jobban és dinamikusabban fejlődik, mint például Magyarország. Az az igazság, hogy én nagyon nem szeretnék az EU-hoz csatlakozni. Ukrajnában van egy olyan piac, ami kiaknázatlan áll... Magyarországnak nincs nyersanyag bázisa, Ukrajnának nagy a nyersanyag bázisa ezért, szerintem jól ki tudnánk használni és nem feltétlenül szükséges egy EU-s csatlakozás...” (28 éves férfi, angol-történelem szakos tanár).

Orosz Ildikó & Molnár Eleonóra

## Az egészséges környezethez való jog és a jövő nemzedékek védelme

*Bátor döntések kellenek, amelyek újjáteremtik a szoros szövetséget az ember és a Föld között* – mondta XVI. Benedek pápa a loretói ifjúsági „zöld” találkozón 2007-ben.

Az alábbi törvényhelyekből és szokásjogot formáló kazuisztikából is kitűnik, hogy a jövő nemzedékek környezetre nevelése, mint *commodum publicum* jelenik meg. Ebből a szempontból különösen fontos Alkotmánybíróságunk álláspontja (*l. infra*).

A címben szereplő két fogalom közül az első a magyar, míg a második a német alkotmány szóhasználatára utal. A német alkotmány 20a cikkelye kimondja: *Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere...* Tehát az állam a jövő nemzedékekért való felelősség jegyében védi a természeti bioszférát és az állatokat. (Pontosan mutatja az „a” betű a paragrafus-sorszámozásban, hogy utólag beiktatott jogszabályhelyről van szó.) A magyar alkotmány 18. §-a értelmében *a Magyar Köztársaság elismeri és érvényesíti mindenki jogát az egészséges környezethez*. Alaposabban megvizsgálva, körüljárva a témát, alkotmányjogi szempontból arra a megoldásra jutunk, hogy egy második generációs és egy harmadik generációs alapjog együttértelmezéséből kialakulni látszik – mint negyedik, vagy 3/A. generációs alapjog – a jövő nemzedékek védelme. Ez az alapjog talán – a politikában felmerült ennek a lehetősége – egy ombudsmant is igényelne. Mindenképpen figyelemre méltó, hogy a jövő nemzedékek védelme mint régi-új, mégis inkább új karakterisztikájú alapjog globális és nemzetközi dimenziót kezd elnyerni korunk társadalmában. Ez az alapjog tekinthető tehát egy, vagy több harmadik generációs alapjog kinövésének, de a szemléletmód nagy mértékű megváltozása miatt inkább új alapjognak. Már csak azért is új, mert az alapja hipotetikus. Elgondolások, elméletek, tudományos előrevetítések képezik a fundamentumát. Nincs tehát minden tekintetben szilárd, megérinthető alapja. Mégis, éppen a környezet- és természetvédelem megjelenésének etiológiája szolgáltatja a jövő nemzedékek védelmével kapcsolatos érvrendszer ontológiájának igazi magyarázatát. A környezetvédelem mint harmadik generációs alapjog mindössze az egyik érvet adja ehhez a teoretikailag posztulált új alapjoghoz. Számos érv jóval régebbi múlttra tekint vissza. A jövő nemzedékek védelme tehát nem pusztán a környezeti neveléssel valósul meg. A kör-

nyezetvédelmi szemléletmód, a környezetvédelemhez fűződő társadalmi érdek integránsan van jelen minden fejlett állam jogrendjének minden szintjén. És nemcsak a jogrendben, hanem a technikában, természettudományban, valamint az összes stúdium által felölelt emberi mozgástérben. Ilyen integráns szemléletmódra van szüksége a jövő nemzedékek védelmének, mint alapjognak is. A régi múlt embere ösztönösen nyújtott palládiumot a következő nemzedék számára. A mai korban azonban *commodum publicum*-ként fungál. Éppen az intelligencia fejlődése érlelte meg a társadalmat, hogy a jövő nemzedékek védelmének individualista álláspontból fakadó igényét ösztársadalmi igénnyé szélesítse, emelje a mára már a teljes Földet elfoglalni látszó szocioszférában. Hogy mennyiben beszélhetünk konstitucionális értelemben negyedik generációs alapjogról, vagy a környezetvédelem érdekrendszerének egyik nyúlványáról, éppen a jövő nemzedékek feladata lehet eldönteni. Kizárólag retrospektív nézetből dönthető el. Ez azonban elmélet. A következőkben ennek az alapjognak a gyakorlatban meglévő jelenségeit elemzem.

Az emberi alapjogok beskatulyázására rendkívül sok teoréma született, csak hogy ezek nagyrészt arra épülnek, hogy az emberi alapjog valamely alkotmányban foglalt normán alapul, mely normának kikényszeríthetőséget az organikus jogszabályok adhatnak csak. Ez a szemlélet azonban nem minden országban állja meg a helyét. Éppen az új emberi jogok, az emberi jogok egy új generációjának megszületését akadályozná egy ilyen felfogás. A kazuisztikában találjuk azt, ami a megelőző írott normából ki marad. Az alapjogok pedig a legtöbb államban közvetlenül – és nem csupán közvetetten – jogi fórum előtt kikényszeríthetők. Az emberi jogok második generációjába tartozó, az oktatáshoz való jog az állam számára ír elő cselekvési kötelezettséget, szemben az első generációs emberi jogokkal kapcsolatban konceptualizált „éjjeliórállam” szerepével. A harmadik generációs alapjogok esetében már ennél is többről van szó, míg a jövő nemzedékek védelmével talán már az emberi jogok következő nemzedékéről beszélhetünk, mellyel kapcsolatban az államnak már nemcsak cselekvési kötelezettsége van, hanem a térdimenzió túl, materiális logikai következtetésből idődimenzióbeli – és ezáltal ténylegesen objektivizált – felelőssége is adód(hat)na. A lélektan nyelvén megfogalmazva: a mindenkori társadalom kollektív lelkiismeretére van bízva, mit hajlandó és mit képes tenni az utódokért. Pszichológiailag: milyen magatartást kondicionál a környezetvédő társadalomban felnövekvő nemzedék diszkrépáns, aszociális viselkedésként. Biológiai szemléletmóddal: a fajfenntartás ösztönében és annak tudatossá formálásában van az ontogenetikus és filogenetikus kérdés kulcsa. A jogi és a bölcséleti aspektust már fentebb vázoltam: emberi jogi, alapjogi, illetve ontológiai témáról beszélhetünk. Mindehhez adódik a környezeti nevelés átfogó igénye.

Az ipari társadalmakban az 1960-as években jelent meg a környezeti nevelés intézménye. A North American Association for Environmental Education fogalmazta meg a környezeti nevelés alapvető követelményeit: *fairness and accuracy* (legyen tényekre alapozott, az eltérő nézeteket és elméleteket egyenlő súllyal bemutató, tanár-diák párbeszédet lehetővé tevő); *depth* (az oktatás különböző szintjein az adott szintnek megfelelő környezetvédelmi fogalmak megismertetésére kell törekedni); *emphasis on skills building* (egész életre szóló ismereteket kell közvetíteni); *action orientation*



(ösztonözzön részvételre a polgárjogi környezetvédő mozgalmakban); instructional soundness (a környezeti nevelés céljának megfelelő oktatási módszereket kell alkalmazni); usability (a jogi szabályozásnak megfelelő, tiszta és világos, jól hasznosítható ismereteket közvetítsen).

A múlt század hetvenes éveinek Észak-Amerikájában a Harvard, a Stanford, a Columbia és más nagy egyetemek *Environmental Law Review* (környezetjogi folyóirat) címen megjelenő időszaki kiadványai nagyban hozzájárultak a környezetjog fejlődéséhez. Az oktatott tárgyak sorában is elfoglalta helyét az USA egyetemeken a környezet- és természetvédelmi jog. Mára alig akad egyetem, melynek ne lenne környezetjogi folyóirata. A másik politikai rendszerben is történtek lépések. Az 1960. évi csehszlovák alkotmány 15. § (2) bek. az állam kötelességévé nyilvánította a szép környezet megteremtését-megóvását a népjólét érdekében. Csehszlovákiában is megjelent az 1970-es évek második felétől a környezetjog mint egyetemi diszciplína. Szintén az 1970-es évekre tehető, amikor Németországban megkezdődött a környezeti nevelés, oktatás. Hazánkban is ekkor kezdett az egyetemi jogászság környezetvédelemmel foglalkozni. Ekkor – és egy kicsivel már korábban is – születtek a témában az első monográfiák. A nyolcvanas évektől pedig egészen napjainkig jogi karonként változóan hol kötelező, hol fakultatív jelleggel (de egyre inkább kötelező tantárgyként) oktatják a környezetvédelmi jogot. Az első környezetvédelmi jogi tanszék a szegedi József Attila Tudományegyetemen létesült 1995-ben. Mára más jogi karokon is megjelent a környezetjog bizonyos tanszékek elnevezésében. Környezetvédelmi szakjogászokat a Szegedi Tudományegyetemen és az ELTE-n képeznek. A környezeti nevelést azonban a közoktatás szintjén kell elkezdni. Ez a tanulmány is elsősorban az oktatásnak erre a szintjére – az ökopedagógiára – fókuszál.

## Környezeti nevelés

2005. január 1-jén indult az Európai Unióban a fenntartható fejlődésre nevelés évtizede.

Magyarországon a hulladékgazdálkodásról szóló törvény<sup>1</sup> szerint – a környezetvédelmi törvény 54–55. §-ában foglaltak alapján (*l. infra*) – a hulladékgazdálkodással kapcsolatos ismereteket valamennyi oktatási intézményben oktatni kell, azok a Nemzeti Alaptanterv részét képezik.<sup>2</sup> Ezeknek az ismereteknek az oktatásával és terjesztésével – az állami, önkormányzati intézmények és más szervezetek bevonásával, valamint közszolgálati hírközlő szervek igénybevételével – elő kell segíteni, hogy a társadalom környezeti kultúrája növekedjen.<sup>3</sup> Egészségügyi törvényünk is kiemeli az állami és a kereskedelmi média közszolgálati funkciójának fontos szerepét az egészségnevelésben: pl. az emberi szervezet működésének és a természeti, társadalmi, pszichés környezet kölcsönhatásainak törvényeiről, az egészséges táplálkozásra, életmódra, valamint az egészséges környezet megteremtésére vonatkozó tudnivalókról etc. tájékoztatást kell

1 2000. évi XLIII. tv.

2 A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. 8. § (9) bek.

3 Ibid. 54. § (1) bek.

nyújtani a társadalom számára.<sup>4</sup> Az elektronikus hírközlésről szóló törvényünk céljai és alapelvei közt találjuk a környezetvédelmi követelmények érvényesítését az elektronikus hírközléssel összefüggésben.<sup>5</sup> A környezetvédelmi érdekek a megújult technikai lehetőségek keretei közt akcentuálódnak. A területi hatályát tekintve Angliára és Wales-re vonatkozó, 1987. évi Health Education Authority Order ennek a hatóságoknak a feladataként írja elő az egészségre nevelést, az egészséges életmód oktatását. A családokkal és a helyhatóságokkal együttműködve országos, ill. helyi szintű egészségnevelési programok szervezését.

A környezet védelmének általános szabályairól szóló törvény<sup>6</sup> értelmében mindenkinek joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére.<sup>7</sup> A környezeti ismeretek terjesztése és fejlesztése (óvodai nevelés, iskolai nevelés, képzés, művelődés, iskolarendszeren kívüli oktatás és továbbképzés, ismeretterjesztés, könyvkiadás) elsősorban állami és önkormányzati feladat.<sup>8</sup> A környezeti oktatásnak és ismeretterjesztésnek az alapvető komplex (természettudomány-ökológiai, társadalomtudományi, műszaki-technikai,) ismeretekeken túl a szakmák gyakorlásához szükséges környezetvédelmi ismeretekre, a környezetet veszélyeztető tevékenységekre, a veszélyhelyzet megelőzésének és elhárításának alapvető kérdéseire, az egészséget befolyásoló környezeti hatásokra, továbbá a környezet védelmével kapcsolatos állampolgári jogok és kötelezettségek ismertetésére is ki kell terjednie.<sup>9</sup> Svájcban a környezet védelméről szóló alkotmányerejű törvény (Bundesgesetz über den Umweltschutz) 6. cikkelye értelmében a hatóság nemcsak a közigazgatási szerveknek, de civilek számára is köteles tanácsot adni környezetvédelmi tárgyban, valamint a környezetvédelem és a környezetterhelés aktuális állapotáról tényszerűen tájékoztatni a nyilvánosságot. (2. bek.: *Die Umweltschutzfachstellen beraten Behörden und Private*. 1. bek.: *Die Behörden informieren die Öffentlichkeit sachgerecht über den Umweltschutz und den Stand der Umweltbelastung*.)

A természet védelméről szóló törvényünk<sup>10</sup> kimondja, hogy a központi költségvetés, az elkülönített állami és fejezeti kezelésű pénzalapokkal összhangban a) támogatja az Alaptervben meghatározott kiemelt természetvédelmi és a nemzetközi kötelezettségvállalásokból adódó feladatok megoldását, b) támogatja a természetvédelmet szolgáló intézkedéseket, különösen a természetvédelmi információs rendszer kiépítése és működtetése, a közigazgatási ellenőrzés, az oktatás, ismeretterjesztés és tudatformálás, a kutatás, a társadalmi természetvédelmi tevékenység területén.<sup>11</sup> A környezetvédelmi kódexnek mint organikus törvénynek a környezeti oktatás szempontjából legfontosabb szatellitörvényei továbbbraziletezik a konstitucionális törvénnyel összhangban lévő, törvényi norma szintjére emelt társadalmi érdeket. A hulladékgazdálkodás rend-

---

4 1997. évi CLIV. tv. 38. § (1) bek. a)-b)

5 2003. évi C. tv. 2. § j)

6 1995. évi LIII. tv.

7 Ibid. 54. § (1) bek.

8 Ibid. (2) bek.

9 Ibid. (6) bek.

10 1996. évi LIII. tv.

11 Ibid. 69. § (1) bek.



jéről szóló törvény expressis verbis utal is a környezetvédelmi törvényre mint magasabb szintű jogszabályra. A környezetvédelem mint társadalmi érdek általános követelményként tisztán levezethető az alkotmányból a hivatkozott alkotmányerejű törvényen át az egyszerű törvényekig etc.

Az erdő elsődleges rendeltetése szerint *a*) védelmi, *b*) gazdasági, *c*) egészségügyi-szociális, turisztikai, *d*) oktatás-kutatási célokat szolgáló lehet.<sup>12</sup> Parkerdő a sport, turisztika és üdülés céljára kijelölt üdülőerdő.<sup>13</sup> Oktatás-kutatás célját szolgáló erdőnek minősül: *a*) a szakoktatási tevékenység célját szolgáló tanerdő; *b*) az erdészeti kutatás, kísérlet céljára kijelölt kísérleti erdő; *c*) az erdőterületen a külön jogszabály rendelkezései szerint kialakított vadspark.<sup>14</sup> Objektív felelősséget állapít meg regresszjoggal az erdőtörvényünk, amikor kimondja, hogy az erdőgazdálkodó köteles az erdőgazdálkodási tevékenysége során megrongálódott turistautat, turisztikai berendezést, létesítményt haladéktalanul az eredeti állapotában helyreállítani, illetve rendeltetészerű használatra alkalmassá tenni, mely azonban nem érinti az arra jogosult kárigényének a károkozóval szembeni érvényesítését.<sup>15</sup> Az osztálykirándulás időtartamát a pedagógus nem számolhatja el túlóráként.<sup>16</sup> Az oktatásért felelős miniszter és a környezetvédelemért felelős miniszter közös programok kiadásával, pályázatok kiírásával segíti a környezeti nevelés, oktatás feladatainak végrehajtását és az Erdei Iskola Program megvalósulását.<sup>17</sup> *Quando obsederis civitatem multo tempore et munitionibus circumdederis, ut expugnes eam, non immittes securim in arbores eius, de quibus vesci potes, nec succidas eas. Numquid homo est arbor campi, ut eam obsideas? Si qua autem ligna non sunt pomifera, succide illa...* (Deuteronomium 20,19–20) Az ősi szabályok ekként élhetnek tovább modern jogi környezetben. A francia környezetvédelmi törvény (Code de l'Environnement) L 333–1 szakasza megfogalmazza, hogy a nemzeti parkok hozzájárulnak a környezetvédelmi politikához... a gazdasági-társadalmi fejlődéshez, valamint a társadalom környezeti neveléséhez. (*Les parcs naturels régionaux concourent à la politique de protection de l'environnement... de développement économique et social et d'éducation et de formation du public.*) Az L 421–5 szakasz a vadászati közigazgatás feladatai közt határozza meg az oktatást és a tájékoztatást is. Hasonló kötelezettség áll fenn a horgászat-halászat terén a vizes élőhelyek kapcsán (L 434–4: *Elles mènent des actions d'information et d'éducation en matière de protection des milieux aquatiques.*)

## Alkohol és dohányáru

Magyarországon a Legfelsőbb Bíróság 1279. elvi határozatában megfogalmazta, hogy a fiatalokat védő jogszabályi tilalom megszegése miatti felelősség objektív jellegű, azt a jogszabályi rendelkezések egyértelműen rögzítik. (Fogyasztóvédelmi törvény; a nemdohányzók védelméről és a dohánytermékek fogyasztásának, forgalmazásának

12 Az erdőről és az erdő védelméről szóló 1996. évi LIV. törvény 15. § (1) bekezdése.

13 Ibid. 19. § b)

14 Ibid. 20. §

15 Ibid. 82. § (3) bek.

16 A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. 48. § (3) bek., 53. § (2) bek. e)

17 Közoktatási törvény 95. § (5) bek.

egyes szabályairól szóló tv.; az üzletek működéséről és a belkereskedelmi tevékenység folytatásának feltételeiről szóló kormányrendelet.) A dohánytermék és szeszes ital 18. életévüket be nem töltött fiatalkorúak számára történő kiszolgálása objektív felelősséget alapoz meg. Az idevágó jogszabályi előírások nem követelnek meg az eljárásokban ügyfélként szereplők részéről sem bűnösséget, sem felróhatóságot a fogyasztóvédelmi intézkedések alkalmazásának előfeltételéül. A forgalmazó alkalmazottjának élettapasztalatától, ill. a 18. életévét be nem töltött vásárló testi fejlettségétől, megjelenésétől és magatartásától nem tehető függővé a törvényi tilalom betartása.

Az L 3323–1-től az L 3323–6 cikkelyekben részletezi a francia egészségügyi törvény (Code de la santé publique), hogy milyen feltételekkel szabad a nyilvánosságot tájékoztatni alkoholos italokkal kapcsolatban. Ez kiterjed az audiovizuális és a nyomtatott média területére is. Kiskorúak számára alapvetően tilos alkoholreklámot eljuttatni, és 16 év alatti nem szabad alkoholos itallal kiszolgálni.<sup>18</sup> A francia egészségügyi törvény pl. *expressis verbis* megengedi, hogy 13 év felettinek alkoholt nem tartalmazó italt kiszolgáljanak, de 18 év alatti és 16 év feletti kiskorúnak csak alacsony – 1,2–3 fokos – alkoholtartalmú italt, mint pl. a Franciaországban a *crepe*<sup>19</sup>-hez gyakran fogyasztott almabort (cidre), vagy éppen gyenge sört vagy bort szabad eladni. Magasabb alkoholtartalmú italok – mint pl. likőr, pálinka – kizárólag 18 év felettinek árusítható. Ez a differenciálás Franciaország nemzeti tradícióit ülteti át a jog nyelvére, és teszi racionálisan szabályozottá az alkoholfogyasztás kultúráját. Az L 3323–2 cikkely (1) bek. szerint, az 1949. július 16-i 49–956. törvény 1. szakasza értelmében vett, az ifjúságnak szánt nyomtatott sajtóban tilos a direkt és a közvetett alkoholreklám. Az L 3323–1 cikkely előírja, hogy italt árusító üzletben kötelező bizonyos egészséges italokat – mint zöldség-, gyümölcslevet, ásványvizet, szódát etc. – árusítani; az üzletben jól láthatóan elhelyezve. (Vö. *infra* Magyarországon a gazdasági reklámtevékenységről szóló törvény 12. § (1) bek. a) és e) pontja, (2) bek. c) pontja.) Összehasonlítás alapját képezheti továbbá a hollandiai Reclame code voor alcoholhoudende dranken, azaz az alkoholtartalmú italok reklámozásáról szóló törvény. Hollandiában 0,5%-os alkoholtartalomtól számít a jogszabály szerint alkoholtartalmúnak egy ital. A jogszabály értelmében tilos túlzott vagy másképp felelőtlen alkoholfogyasztásra felhívó reklámot közzétenni.<sup>20</sup> A 2. cikkely az akár csak mértékkel történő alkoholfogyasztást mint *lifestyle*-t (életstílust) megjelenítő reklám tilalmát kodifikálja. A Mediawet 71k cikkely 4. bekezdése tiltja a kereskedelmi csatornáknak, hogy cigarettát vagy más dohányárut előállító személytől vagy gazdálkodó szervezettől szponzori támogatást fogadjanak el. A Reclame code voor tabaksproducten 5.1. szakasza tiltja a dohányzás elkezdésére felhívó reklámot, valamint a dohányzást példaként állító vagy annak káros hatásait elbagatellizáló reklámot.

Magyarországon a 37/2000. (X. 31.) AB határozat mérföldkőnek tekinthető a vizsgált területen.

---

18 L 3342–1-től az L 3342–3 cikkelyig.

19 Francia palacsintaféle.

20 1. cikkely: *reclame voor alcoholhoudende drank mag geen overmatige of anderszins onverantwoorde consumptie tonen, suggereren of stimuleren.*





A gazdasági reklámtevékenységről szóló 1997. évi LVIII. törvény (Grtv.) 12. §-a szerint:

- (1) Tilos alkoholtartalmú italt reklámozni
  - a) olyan sajtótermékben, amely alapvetően gyermek-, illetve fiatalkorúakhoz szól,
  - b) sajtótermék címlapján,
  - c) színházban vagy filmszínházban 20 óra előtt, illetve gyermek- vagy fiatalkorúak számára készült műsorszámot közvetlenül megelőzően, annak teljes időtartama alatt és közvetlenül azt követően,
  - d) játékon és annak csomagolásán,
  - e) közoktatási és egészségügyi intézményben és annak bejáratától számított 200 méteres távolságon belül.
- (2) Tilos közzétenni dohányáru vagy alkoholtartalmú ital olyan reklámját, amely
  - a) gyermek-, illetve fiatalkorúaknak szól,
  - b) gyermek-, illetve fiatalkorút mutat be,
  - c) túlzott dohány- vagy alkoholfogyasztásra hív fel.
- (3) Tilos közzétenni dohányáru olyan reklámját, amely
  - a) a dohányzást egészséges tevékenységként tünteti fel,
  - b) dohányzó személyeket ábrázol,
  - c) ismert film-, popzenei vagy szórakoztatóipari sztárok képeit vagy nyilatkozatait használja fel.

A Grtv. 12. §-ának említett szabályai az államnak az alkotmány 54. § (1) bekezdésén, 67. § (1) bekezdésén és 70/D. § (1) bekezdésén alapuló azon kötelezettségét juttatják érvényre, hogy védelmezze a gyermekek életét, egészségét és megfelelő testi fejlődését.

A többi korlátozás az olyan dohányreklámok elterjedését kívánja megakadályozni, amelyek a dohányzást az egészséges, illetve a követendő példaként szolgáló életmód részeként mutatják be. E szabályok megalkotására a fogyasztókat megtevésztő reklámok megakadályozása és az állam élet- és egészségvédelmi feladatainak teljesítése érdekében került sor.

Az indoklás III.2. pontja szerint a Grtv.-nek az indítvány által támadott 12. §-a a dohányárakkal és az alkoholtartalmú italokkal kapcsolatos kereskedelmi információközlés speciális korlátait tartalmazza. Az Alkotmánybíróság álláspontja szerint az alkotmánynak a kifejezés szabadságát biztosító 61. §-a a dohánytermékek és az alkoholtartalmú italok gazdasági reklámjára is vonatkozik. Ugyanakkor a dohányárakról szóló kereskedelmi információk esetében kiemelt jelentősége van annak, hogy az Alkotmánybíróság a gazdasági reklámozás terén a véleményközlés egyéb formáinál szélesebb körű állami beavatkozás lehetőségét ismeri el. A dohánytermékek ugyanis minden kétséget kizáróan rendkívül ártalmasak az egészségre. Ebből következik, hogy a reklámok címezettjei, vagyis a lehetséges fogyasztók megfelelő tájékoztatáshoz való joga különös garanciákat igényel. Emellett a dohányreklámokat szabályozó normák vizsgálatakor a kifejezés szabadságával szemben kellő súllyal kell figyelembe venni az állam alkotmányos kötelezettségét a gyermekek védelmére (alkotmány 67. § (1) bekezdés). Az indoklás IV.2. pontja értelmében az indítványozó a dohányzók és a nemdohányzók életének és egészségének védelmére hivatkozva kéri a Grtv. 12. § (1) bekezdésének alkotmányossági felülvizsgálatát. Az Alkotmánybíróság már több határozatában kifejtette, hogy az életvédelmet szolgáló alanyi jogok, állami kötelessé-

gek, valamint államcélok rendszerének közös gyökere az élethez való jog. Az alkotmány 54. § (1) bekezdése és a 8. § (1) bekezdése az állam elsőrendű kötelességévé teszi az emberi élet védelmét. Ez a kötelesség egyrészt azt jelenti, hogy az államnak tartózkodnia kell az élethez való jog megsértésétől, másrészt gondoskodnia kell az élethez való jog érvényesüléséhez szükséges feltételekről. Az élethez való jog objektív oldalából következő alapvető kötelezettsége az államnak, hogy jogalkotással és szervezési intézkedésekkel gondoskodjon az élet védelméről.

A Nagy-Britanniában 2005. július 31-én hatályba lépett 2004. évi Tobacco Advertising and Promotion Regulations a *tobacco brands*sharingben rejlő veszélyekre hívja fel a figyelmet: tiltja, hogy ugyanolyan jellegzetes külsőt, csomagolást, megjelölést, vagy elnevezést használjanak nem dohánytermék és dohánytermék esetén. Magyarországon a nemdohányzók védelméről és a dohánytermékek fogyasztásának, forgalmazásának egyes szabályairól szóló 1999. évi XLII. törvény elsődleges célja, hogy a dohánytermékek fogyasztásának szabályozásával, illetőleg forgalmazásának részleges korlátozásával védelmet nyújtson a nemdohányzók, valamint az életkoruk vagy egészségi állapotuk miatt egyébként fokozott védelmet igénylő személyek részére a passzív dohányzás káros hatásaival szemben. Fokozott állami szerepvállalást követel meg az alkotmány a gyermekek egészséges fejlődésének biztosítása és a káros hatások távol tartása érdekében. Az állam beavatkozása elsősorban azokon a területeken indokolt, ahol a szülői felügyeleti jog nem érvényesülhet, illetve olyan kivételes esetekben kerülhet sor állami fellépésre, amikor a szülő súlyosan veszélyezteti gyermeke fejlődését. Az Alkotmánybíróság a 21/1996. (V. 17.) AB határozatban azt is megfogalmazta, hogy a magánszférában a gondoskodás és védelem joga és kötelessége elsősorban a szülőket illeti. Így például jogszabály – általános megelőző céllal – tilthatja, hogy gyermeknek nyilvános vendéglátóhelyen alkoholt szolgáljanak fel, hogy iskola közelében pornográf sajtótermékeket áruljanak, vagy szexboltot nyissanak. Törvény a gyermek belépését is megtilthatja ilyen helyekre. A szülő felelőssége viszont, hogy otthon a gyermek számára hozzáférhetővé teszi-e az alkoholt vagy a pornográfiát. Az állam csak a gyermek fejlődésének súlyos és konkrét sérelme vagy veszélyeztetése esetén avatkozik be – például a szülői felügyelet megszüntetése révén.

## Záró gondolatok

A fentiek hozadéka, hogy az alkotmányunkban foglalt alapjog csak megfelelő jogszabályi és jogalkalmazói értelmezés eredményeként ültethető át a valóság síkjára. Számos jogeset jelzi a normatív anyag buktatóit, és igyekezik pontosítani a jogalkotói szándékot, a jogalkotó feltételezhető koncepciója szerint. Mindez nem mindig sikerül hibátlanul. A gyakorlatban óriási erkölcsi felelősség hárul a pedagógusokra, mellyel csak megfelelő szakmai ismeretek birtokában birkózhatnak meg. A környezeti oktatásban-nevelésben meghonosodó szokások válhatnak később a jogszabályi háttér szabályozási mércéjévé. Ez annyit jelent, hogy a pedagógus saját meggyőződése szerint, a tanítás szabadságának<sup>21</sup> alkotmányos keretei közt formálja a reá rótt törvényi kö-

---

21 Alkotmány 70/G. § (1) bek.



telezettségeket a tanterem falai közt. Tovább erősíti a szokások jogformáló erejét az ún. „zöld” óvodák megjelenése, ahol külön súlyt vetnek a környezetvédelmi nevelésre. Alkotmány 67. § (2) bek.: *A szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák.* Köznevelési tv. 4. § (1) bek.: *Az állam és a helyi önkormányzat a nevelés és az oktatás terén vállalt feladatainak gyakorlása során köteles tiszteletben tartani a szülőknek azt a jogát, hogy vallási és világnézeti meggyőződésüknek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhessenek gyermekeik.* Hollandiában pl. a Groen Wiel (i.e. zöld kerék) szervezet kifejezetten az ökopedagógiára, a közoktatás alsó szintjén történő környezeti nevelésre specializálódott, és elsősorban önkormányzati költségvetésből fedezik a működési költségeit. (*Vanuit het onderwijsbeleid zijn de pedagogische en didactische doelstellingen, zoals onder meer beschreven in de kerndoelen basisonderwijs richtinggevend. Voor milieubeleid zijn de leergebieden natuuronderwijs en milieu relevant en is er speciale aandacht voor het ontwikkelen van kennis, waardering en vaardigheden die een voorwaarde vormen voor het begrijpen en belangrijk vinden van duurzame ontwikkeling.*) Ilyen szervezetek sorra alakulnak a fejlett világ államaiban. Hollandia jó példát mutat azzal is, hogy számos óvoda, iskola végez környezet- és természetvédelmi nevelést. Eleve *parkschool*ként, kvázi „zöld” iskolaként (vö. *supra* a magyar jogi terminológiában a parkerdő) hirdetik magukat, a szülők figyelmének felkeltésére.

Az Alkotmánybíróság a 48/1998. (XI. 23.) AB határozatban kifejtette, hogy az állam az élethez való jogból következő objektív intézményvédelmi kötelességet összhangban teljesíti azokkal a hasonlóan objektív kötelességeivel, amelyek az egészséghöz való jogból és az egészséges környezethez való jogból hárulnak rá. Az említett alapjogokból folyó állami intézményvédelmi kötelességek mindig túlmutatnak az alanyi jogosultak jogain. Így például az egészséghöz való jog éppúgy a jövő nemzedékek egészségét is szolgálja, mint az egészséges környezethez való jog.

Az egészséges környezethez való jog és a jövő nemzedékek védelme egyaránt kiemelt fontosságú, objektív felelősséggel óvando társadalmi érték. A kettő értéke kiegyensúlyozza az alkotmánybírói mérleg két serpenyőjét: *ius pertinens ad salubrem nobis circumdantem naturam et defensio posteritatis aequo pondere sunt.*

*Julesz Máté*

## SZEMLE

---

### ÚJ KÖZSZOLGÁLATI MENEDZSMENT, ÚJ MENEDZSERIALIZMUS ÉS EGYETEMVEZETÉS

Van-e aktuálisabb téma a magyar oktatáspolitikai közbeszédben, mint az átalakuló felsőoktatás? Új alapszakok, formálódó mesterképzések és doktori iskolák, beindult intézményakkreditációk. Eközben minden eddiginél több fiatal ül a padosorokban, a felsőoktatás nálunk is tömeges üggyé változott. A közel nyolcvan hazai felsőoktatási intézmény egy része magán- vagy egyházi szereplő; a költségtérítéses hallgatók száma meghatározó a rendszerben, és a tavaszi népszavazásig úgy tűnt, hogy küszöbön áll a „tandíj”, a fejlesztési részhozzájárulás (FER) bevezetése. A magyar felsőoktatás jelentős mértékű átalakuláson megy keresztül; a kontinentális egyetemet felváltja az angolszász típusú, tömegeket oktató többciklusú modell, és valahol a távolban felsejlik egy lehetséges új és jó minőségű elitképzés lehetősége. Ebben a helyzetünkben mindenképpen figyelemre méltó az itt bemutatott kötet, amely arról a felsőoktatásról szóló gyakorlati beszámoló, amelyre ma mi még csak törekszünk.

A kötet tulajdonképpen felfogható kutatási beszámolóként is, hiszen a Lancasteri Egyetemen 1998 és 2000 között lefolytatott vizsgálatot foglalja össze, amelyben az új szervezetmenedzselési technikákat vetették össze a brit intézményekben a hagyományos egyetemvezetéssel.

A kutatás nem véletlenül kötődik brit egyetemekhez. A 19. század végén, 20. század elején először megjelenő menedzserializmus a tömeges szervezetek vezethetőségének alapját jelentette. F. Taylor tudományos vezetése (scientific management) az 1970-es évek végén, a korai nyolcvanas években a neoliberais kormányzatok alatt egészült ki az „új” jelzővel, s Margaret Thatcher tory kormányától tanulta meg az angolszász világ, ide értve még az Amerikai Egyesült Államokat is,

hogyan is jelent az új közszolgálati menedzsment (New Public Management, NPM; a továbbiakban: ÚKM). A közszolgáltatások ügynökségbe szervezésének rendjétől azután a mégoly sikeres munkáspárti vezetés sem tért el.

Egyesek szerint a különbség csupán annyi, hogy amíg a thatcheri út a piaci menedzsmentről beszélt a közszolgálatban, addig a blairi út a közszolgálati menedzsment modernizációjáról, azon belül kiegészülve egy sokkalta technokratikusabb szemlélettel. (Lényegében ugyanazon intézményszervezési, -finanszírozási elveket megtartva.) A hetvenes évek közepétől identitáskrizisbe került brit közszolgálati rendszer gyógyulásában meghatározó szerephez jutottak az új szakpolitikai és szervezetmenedzselési technikák. A rendszer felhasználó-központúvá és teljesítményvezéreltté vált. Ma az új közszolgálati modell már túl van az exportáláson, Új-Zélandtól-Hollandiáig megtalálható, sőt még a kontinentális modell szerint gondolkodó Németországot, Franciaországot és a szomszédos Ausztriát is elérte, ha nem is olyan tömegesen, mint szülőhazájában.

Idehaza, bár a liberális oktatási kormányzatok gyakorta pártolták az elmúlt 18 évben, kevésbé elterjedt. Inkább az egyenlőtlenségtől (*inequality*), a méltánytalanságtól (*inequity*) való félelmet jeleníti meg a hazai olvasóban, jövőbeli vélelmezett felhasználójában. Valószínűleg nem értjük tartalmát, és tegyük hozzá, kevés bizonyítékon alapuló vizsgálódás támasztja alá hatásosságát. Ezért is fontosak napjaink átalakuló hazai oktatási rendszerében a hasonló empirikus és egyben rendszerező vizsgálatok eredményei, hiszen talán mégsem minden olyan fekete-fehér, mint gondoljuk!

Pedig a téma szakirodalmában nem csak angol nyelven számottevő. Az USA-ban az amerikai kormány támogatásával 1992-ben megjelent *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public*



Sector című kötetet magyarul *Új utak a közigazgatásban: A vállalkozói szemmel a közösségi szektorban* címmel adta ki még 1994-ben a Kossuth Könyvkiadó. A könyv folytatása a számos gyakorlati példát bemutató *A kormányzás ára\** című munka 2006-ban jelent meg magyarul. Hatásuk, ellentétben angolszász kötet társaikkal, a mai napig marginális a magyar közszolgáltatási, oktatásszervezési stratégiákra.

A kötetben bemutatott felsőoktatási intézménykutatás, mint empirikus téma, így közel sem előzmények nélküli, úgy is fogalmazhatnánk, benne van a brit közélet levegőjében. A kötet hat jól elhatárolható fejezetre oszlik. Az első fejezet általánosságban mutatja be az új közszolgálati menedzsment fontosságát, a második a brit felsőoktatás belső átalakulását kíséri végig az 1960-as évektől a 21. századig. A harmadik fejezet a „tudásmunkás” és a megosztott egyetem problémáját taglalja, a negyedik fejezet a jelenlegi egyetemi gyakorlatot elemzi, az ötödik fejezet az új lehetőségeket, azok elsajátítását mutatja be, végül a záró hatodik fejezet az értékekről értekezik régi és új(abb) kontextusban.

A bevezető fejezetben a szerzők kifejtik, hogy a brit egyetemek világát utolérte a *neo-institucionalizmus*, amely az intézményi személyzet korábbi sokszor kifejezetten bürokratikus szerveződését felcseréli a nyolcvanas évekig csak a kutató-fejlesztő intézményekre jellemző csillagszerveződési vezetési megoldásokkal (vö. a dékán és a tanszékvezető pozíciója veszt formális jelentőségéből). Sőt ma már az sem bizonyos, hogy a legjobban, legspeciálisabban képzett szakembereket főállásban az egyetemi kutatóhelyeken, és nem egy-egy globális vállalat kutatórészlegein találjuk meg. Ha maradtak is az egyetemeken, kutatási forrásaikat és témáikat ezek a multik szolgáltatják, amelyekről auditóriumokat, kollégiumokat neveznek el. Mindez elképzelhetetlen lett volna, mondjuk, a hatvanas években. Az egyetemek az ÚKM és az új menedzserializmus (ÚM) hatására a tudás templomaiból egyszerű munkahelyekké váltak. Az ÚKM és az ÚM elősegíti, hogy a valaha, az elitképzés időszakában közjósággként kezelt egyetem közelebb kerüljön a ma jellemző tömeges felsőoktatás időszakában meghatározó piaci jóság szerepköréhez. Igaz, a fentebbi két új jellemzőből egyiket sem érthetjük meg, ha értelmességüket leválasztjuk az angolszász jóléti rend-

szér átalakulásáról. A kötet szerzői véleményüket nem rejtik véka alá: a következő évtized az egyetemi oktatói professzió teljes kulturális újrászását hozza magával.

A második fejezetben az olvasó áttekintést kap a brit egyetemek belső átalakulásáról a hatvanas évektől a 2000-es évekig. Ugyanakkor a szerzők óvatosan jegyzik meg már a fejezet elején, hogy a négy tagállami gyakorlat (Anglia, Skócia, Wales és az Észak-Írország ma már autonóm igazgatás alatt álló felsőoktatási rendszere) némileg eltér egymástól az ÚKM, ÚM alkalmazásában is. A kutatók konkrét vizsgálódási köre tizenhat brit egyetemre terjedt ki az 1998 és 2000 közötti két évben. A vizsgálat első lépéseként tizenkét fókuszcsoportos interjúra került sor, amelyet 137 interjú követett a kiválasztott tizenkét egyetem különböző vezető tisztségviselőivel (pénzügyi vezetők, tanszékvezetők, dékánok, kancellárok és kancellárhelyettesek). A vizsgálatban helyet kaptak az 1992 előtti kutatásorientált és az 1992 utáni független, inkább a középfokú szakképzést főiskolai szintre emelő intézmények. A kutatás harmadik szakaszában az összes vizsgált 16 egyetemből négyről alapos esettanulmány készült, részletesen bemutatva azok oktatási és vezetési hátterét. A fókuszcsoportok alanyai meglehetősen feketén látták a helyzetet: hosszú munkaórák, jelentős munkaterhelés, pénzügyi megalapozottságú szakmai döntések. Velük szemben a második körben meginterjúvolt vezetők sokkal pozitívabb képet festettek az egyetemek helyzetéről. Főként az ÚKM, ÚM működésének eredményeit ítélték meg pozitívabban, mint beosztottaik.

A kutatók háromfajta vezető típust találtak: *szolgálati utat végigjárt vezetőket*, akik '92 előtt főként polittechnikumi vezetők voltak, *vonakodó vezetőket*, akik leginkább a '92 előtt kutatásorientált egyetemekről jöttek (utóbbiak számára elsődleges feladatként a kutatás jelent meg, szemben az elvárt pénzügyi, intézménymenedzselési feladatoktól); végül „jó polgárokat”, akik jellemzően karrierjük egy kései szakaszában tartottak már, és a volt polittechnikumokban, valamint a korábbi kutatásorientált egyetemekben egyaránt fellelhetők voltak.

Az egyetemek viselkedését feltáró kutatás ugyanazon kérdést kutatja, mint a Nemzeti Egészségügyi Szolgálat (NHS) 1980-as évekbeli reformját követő vizsgálódások amúgy széles rokonszenvet kiváltó politikai üzenete: „*többet kevesebből*” (vö. hatékonyabb közszolgáltatást biztosítani olcsóbban). Az egyetemek empiri-

\* [http://www.kozszolgalmenedzsment.hu/?-doc=tk\\_t&t=27&d=399](http://www.kozszolgalmenedzsment.hu/?-doc=tk_t&t=27&d=399)

kus vizsgálata során a kutatók leépítésre nem, de decentralizációra utaló eredményeket kaptak. Az empowerment ugyanakkor nem jelent meg a vezetési praxisokban, igaz némileg nőtt a csapatmunka és a stratégiai vezetés szerepe. Az új menedzser-akadémikus felsővezetők arról panaszkodtak az interjúk alatt, hogy végeláthatatlan módon rabolják el az idejüket az üzleti megbeszélések és a papírmunka (amelyek pont az akadémiai tudományos vezetés és az akadémiai pénzügyi menedzsment szétválasztását indokolták).

A változás annak a folyamatnak a velejárója volt, amely a magyar felsőoktatást a kilencvenes években kapta derékba: amíg 1970-ben Angliaszerte 75 diplomát adó intézmény működött, addig 2006-ban a számuk 168-ra nőtt. A 2004/05-ös akadémiai évben Angliában a 17–30 éves fiatalok 42 százaléka iratkozott be a felsőoktatás valamely intézményébe, Skóciában 49 százalékuk. A felsőoktatási kiadások pedig az egekig nőttek (1970-ben 168 millió font, 2006-ban 17,7 milliárd). Mindezen változások hatására 1998 óta gyakorlatilag megszűnt az ingyenes felsőoktatás. A tandíj bevezetésével egy időben megszűnt a tandíjmentességhez kapcsolódó rászorultsági teszt, helyette alacsony kamatozású diákhitelket vezettek be, amelynek törlesztő részlete a diplomázás utáni kereset mértékétől függ. A skót egyetemek még mindig olcsóbbak, mint az angolok. A tandíj átlagos összege az alapképzésben egy tanévre vetítve Skóciában 1700, Angliában kb. 2289 font. 2006-ban Angliában és Észak-Írországon és 2007-től Walesben is a tandíj maximális felső határát 3000 fontban limitálták. A rossz anyagi körülmények között élő alapszakos hallgatók a szociális alapú tandíjmérséklés mellett lehetőséget kapnak a 2004-es Felsőoktatási Törvény (HEA) alapján a diákmunkára. A tandíj bevezetésével párhuzamosan, sőt annál korábban, megindult az intézmények közösségi támogatásának drasztikus csökkentése. Az egy hallgatóra eső normatíva 36 százalékkal csökkent 1989 és 1997 között. A tandíjak azonban nem tudták elmentélezni az állami hozzájárulás csökkenését, 2003-ra 8 milliárd font volt az elmaradás az angol felsőoktatási beruházásokban.

A minőség biztosításában a konzervatív kormány által a 80-as években újtárra indított *peer review* értékelést az 1992-es Felsőoktatási Törvény alapján az egyetemek saját fenntartású Felsőoktatási Minőségbiztosítási Tanácsa (HEOC) követte. 1997-ben alapították a kvázi független Minőségellenőrzési Ügynökséget

(QAA). Az ÚKM és az ÚM bevezetésével nemcsak az intézményvezetők, de az oktatók, kutatók státusa is változott. Ezzel a problémával foglalkozik a kötet második fejezete. A mai szociológia, vezetéstudomány és közgazdaságtan irodalma tele van a tudásgazdaság, tudástársadalom meg a tudásmenedzsment fogalmával. Mindez érzékenyen érinti az egyetemeket, amelyek klasszikus szerepükben ennek a tudásnak egyedüli letéteményesei voltak. A tudás mint új tőke gazdasági korszakában a felsőoktatási intézmények szerepe alaposan átértékelődik. Az országhatárok ma már nem jelentenek határt sem oktatók, sem pedig a hallgatók számára. A kutatók az alábbi módon összegezték az új kihívásokra adható felsőoktatási választ: deprofesszionalizáció vagy újraszakosodás?

A modern világban konfliktus alakult ki a tudomány mint tudás, azaz az egyetem és a kultúra (kultúrák) mint tudás között. Így Delanty szerint a modern interkulturális világban az egyetemnek és oktatóinak „tolmácsgép” kell válniuk. Ami a tudományt kultúrává, a kultúrát tudománnyá képes fordítani – mindezt nem nemzetállami, hanem globális viszonylatban elvégezve. Az új egyetemnek ezért a bezárkózás helyett a közösség, a társadalom felé történő nyitás a fő feladata (vö. a Mindentudás Egyetemének sikere idehaza). Az egyetemi oktatók helyzete és karrier-előmenetele ezeknek a változásoknak a következtében megnehezedett. Ahogyan például Henkel 2002-es vizsgálata kimutatta, egyes szakterületeken nehezen tartanak lépést a világ fejlődésével és az üzleti/vállalati kutatóhelyek eredményeivel. Ezzel szemben az egyetemi kinevezések többségében rosszul fizetnek, és többnyire határozott idejű kinevezéssel járnak, amelyre nehéz stabil kutatói egzisztenciát építeni. Az új feltételek új szakmai identitást alakítanak ki: menedzser-akadémikus identitást. (Így pl., ahogy már említettük, a dékánok napi munkaideje teljesen átalakul, többségét az üzleti adminisztráció tölti ki.)

Az utolsó fejezet az egyetem mint közszolgáltatás és a szaporodó magánegyetemek viszonyrendszerét, valamint az egyetemi oktatás mint szolgáltatás mozgását mutatja be. Európában a Római Szerződéstől eredeztetve jelenik meg a szolgáltatások szabad áramlása, amelyet a felsőoktatásban a bolognai folyamat (EKKR, kredittranszfer, Europass, Európai Kutatói Térség stb.) segít elő. Fontos kérdés, ahogyan a megkérdozett brit egyetemek vezetői és oktatói is kifejtik, hogy hollesznek az új határok a felsőoktatás mint szol-





gálatás egyenlő üzlet és az egyetem valaha volt klasszikus funkciója, a „tudás templomának” képe között.

(*Rosemary Deem, Sam Hillyard & Mike Reed: Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. Oxford University Press, 2007. 199p.*)

Borbély Tibor Bors



#### MINŐSÉGSZABÁLYOZÁS A BRIT FELSOÓK-TATÁSBAN

Roger Brown könyve a brit felsőoktatási rendszer 1990-es években történt átalakításához kapcsolódó minőségszabályozási rendszerek kiépítéséről szóló szubjektív, mégis hiteles elemzés. Egy bő tízéves periódus történéseit meséli el, beszámol három, egymást követő minőségbiztosítási rendszer kidolgozásának folyamatáról, az egyes döntések hátterében meghúzódó érdekekről és szándékokról. Bemutatja, hogyan formálódott át az intézmények önellenőrzésére épülő minőségszabályozása az állam által ellenőrzött minőségszabályozási rendszerre, részletesen bemutatva a folyamatot kísérő vitákat a minőségbiztosítási rendszerek lehetséges céljairól és struktúráiról.

A szerző a brit felsőoktatást vizsgáló központi minőségbiztosítási rendszer kialakításának egyik kulcsszereplője, 1993 és 1997 között a HEQC (Higher Education Quality Committee) elnöke volt. A southamptoni Solent Egyetem rektoraként vonult nyugdíjba, professzorként felsőoktatás-politikával foglalkozott.

A brit felsőoktatásban 1991 előtt alapvetően három intézményforma működött: egyetem (*university*), főiskola (*college*) és műszaki főiskola (*polytechnic*). Mindhárom intézményfajta jogilag autonóm, magántulajdonú szervezet volt, így az intézmények minőségi kérdésekben jogilag csak önmaguknak voltak felelősek. Az egyetemek 1992 előtt nem használtak külső minőségbiztosítást, 1983-ban maguk az intézmények hozták létre az ASG-t (Academic Standards Group). Ennek első, az egyetemek működését elemző jelentése 1986-ra készült el, és publikált még két olyan szempontrendszert, amelyek alapján az egyetemek egymáshoz hasonlíthatták magu-

kat. Ezt követően 1988-ban felmérték, hogy az egyetemek mennyire használják az ajánlott szempontrendszereket. A jelentésből az derült ki, hogy majdnem minden egyetem alkalmazza azokat, de a kormány ezt nem tartotta elégséges minőségbiztosításnak. 1989-ben az ASG újabb jelentést készített a szempontrendszerek használatáról, majd ezt követően megalapították az AAU-t (Academic Audit Unit) az egyetemek önellenőrző rendszereinek vizsgálatára.

A főiskolákat már korábban is rendszeresen vizsgálta egyrészt a CNA (Council for National Academic Awards), HMI (Her Majesty's Inspectorate). A CNA-t 1964-ben alapították a nem egyetemi felsőoktatási képzés sztenderdjeinek ellenőrzésére. A CNA kezdetben az oktatás minőségét ellenőrizte, és elvégezte az egyes kurzusok akkreditálását is. Később az intézmények egészének vizsgálata és akkreditálása lett a feladata, a kurzusok akkreditációját pedig az intézményekre bízta. A HMI feladata a tantárgyi szintű formális felügyelet, valamint egyfajta informális konzultáció és tanácsadás volt.

1987 és 1992 között az Egyesült Királyságban új felsőoktatási törvényeket alkottak, amelyek célja az volt, hogy a felsőoktatás intézményei hatékonyabban használják fel forrásait és érzékenyebbé váljanak a gazdaság szükségletei iránt. Az intézmények önállóságának és az anyagi támogatók közvetlen befolyásának csökkentésére regionális alrendszereket hoztak létre, így centralizálva a felsőoktatás rendszerét. Ebben az új, központosított rendszerben a korábbinál sokkal nagyobb hangsúlyt kapott az intézmények elszámoltathatósága és átvilágíthatósága, ami feltétlenül szükségessé tette a felsőoktatási minőségbiztosítás szerkezetének újragondolását is.

A brit felsőoktatásban hagyományosan az egyes tudósok, tudósközösségek, tanszékek, intézmények, tudományágak önmagukat vagy egymást értékelték, a finanszírozás rendszerének megváltozásával azonban egyre nagyobb teret kapott a külső értékelések szisztematikusan alkalmazása. A felsőoktatási intézmények a külső ellenőrzést sokszor plusz teherként, de mindenekelőtt szükségtelen beavatkozásként élték meg, eltérően az oktatás más szintjein működő intézményektől, ahol a külső értékelés természetes volt.

Az új minőségbiztosítási rendszerek megalkotása és a növekvő fogyasztói tudatosság egyébe, a felsőoktatás minőségével kapcsolatos kérdéseket is felvetett. Ebben az időszakban vált nyilvánvalóvá, hogy a minőség nem csupán az oktatás és a



gálatás egyenlő üzlet és az egyetem valaha volt klasszikus funkciója, a „tudás templomának” képe között.

(*Rosemary Deem, Sam Hillyard & Mike Reed: Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. Oxford University Press, 2007. 199p.*)

Borbély Tibor Bors



#### MINŐSÉGSZABÁLYOZÁS A BRIT FELSOÓK-TATÁSBAN

Roger Brown könyve a brit felsőoktatási rendszer 1990-es években történt átalakításához kapcsolódó minőségszabályozási rendszerek kiépítéséről szóló szubjektív, mégis hiteles elemzés. Egy bő tízéves periódus történéseit meséli el, beszámol három, egymást követő minőségbiztosítási rendszer kidolgozásának folyamatáról, az egyes döntések hátterében meghúzódó érdekekről és szándékokról. Bemutatja, hogyan formálódott át az intézmények önellenőrzésére épülő minőségszabályozása az állam által ellenőrzött minőségszabályozási rendszerre, részletesen bemutatva a folyamatot kísérő vitákat a minőségbiztosítási rendszerek lehetséges céljairól és struktúráiról.

A szerző a brit felsőoktatást vizsgáló központi minőségbiztosítási rendszer kialakításának egyik kulcsszereplője, 1993 és 1997 között a HEQC (Higher Education Quality Committee) elnöke volt. A southamptoni Solent Egyetem rektoraként vonult nyugdíjba, professzorként felsőoktatás-politikával foglalkozott.

A brit felsőoktatásban 1991 előtt alapvetően három intézményforma működött: egyetem (*university*), főiskola (*college*) és műszaki főiskola (*polytechnic*). Mindhárom intézményszféra jogilag autonóm, magántulajdonú szervezet volt, így az intézmények minőségi kérdésekben jogilag csak önmaguknak voltak felelősek. Az egyetemek 1992 előtt nem használtak külső minőségbiztosítást, 1983-ban maguk az intézmények hozták létre az ASG-t (Academic Standards Group). Ennek első, az egyetemek működését elemző jelentése 1986-ra készült el, és publikált még két olyan szempontrendszert, amelyek alapján az egyetemek egymáshoz hasonlíthatták magu-

kat. Ezt követően 1988-ban felmérték, hogy az egyetemek mennyire használják az ajánlott szempontrendszereket. A jelentésből az derült ki, hogy majdnem minden egyetem alkalmazza azokat, de a kormány ezt nem tartotta elégséges minőségbiztosításnak. 1989-ben az ASG újabb jelentést készített a szempontrendszerek használatáról, majd ezt követően megalapították az AAU-t (Academic Audit Unit) az egyetemek önellenőrző rendszereinek vizsgálatára.

A főiskolákat már korábban is rendszeresen vizsgálta egyrészt a CNA (Council for National Academic Awards), HMI (Her Majesty's Inspectorate). A CNA-t 1964-ben alapították a nem egyetemi felsőoktatási képzés sztenderdjeinek ellenőrzésére. A CNA kezdetben az oktatás minőségét ellenőrizte, és elvégezte az egyes kurzusok akkreditálását is. Később az intézmények egészének vizsgálata és akkreditálása lett a feladata, a kurzusok akkreditációját pedig az intézményekre bízta. A HMI feladata a tantárgyi szintű formális felügyelet, valamint egyfajta informális konzultáció és tanácsadás volt.

1987 és 1992 között az Egyesült Királyságban új felsőoktatási törvényeket alkottak, amelyek célja az volt, hogy a felsőoktatás intézményei hatékonyabban használják fel forrásait és érzékenyebbé váljanak a gazdaság szükségletei iránt. Az intézmények önállóságának és az anyagi támogatók közvetlen befolyásának csökkentésére regionális alrendszereket hoztak létre, így centralizálva a felsőoktatás rendszerét. Ebben az új, központosított rendszerben a korábbinál sokkal nagyobb hangsúlyt kapott az intézmények elszámoltathatósága és átvilágíthatósága, ami feltétlenül szükségessé tette a felsőoktatási minőségbiztosítás szerkezetének újragondolását is.

A brit felsőoktatásban hagyományosan az egyes tudósok, tudósközösségek, tanszékek, intézmények, tudományágak önmagukat vagy egymást értékelték, a finanszírozás rendszerének megváltozásával azonban egyre nagyobb teret kapott a külső értékelések szisztematikus alkalmazása. A felsőoktatási intézmények a külső ellenőrzést sokszor plusz teherként, de mindenekelőtt szükségtelen beavatkozásként élték meg, eltérően az oktatás más szintjein működő intézményektől, ahol a külső értékelés természetes volt.

Az új minőségbiztosítási rendszerek megalkotása és a növekvő fogyasztói tudatosság egyébe, a felsőoktatás minőségével kapcsolatos kérdéseket is felvetett. Ebben az időszakban vált nyilvánvalóvá, hogy a minőség nem csupán az oktatás és a

kutatás minőségét jelenti, hanem átfogóbb megközelítésre van szükség: a felsőoktatási intézmények értékelésénél egyéb, társadalmi és gazdasági jellegű megfontolásokat is figyelembe kell venni. Azonban a minőségbiztosítás konkrét célja, területe, formája vitatott volt, ez pedig az egész minőségbiztosítási rendszer instabilitását okozta. A leghesebb vita az önellenőrzés és a külső ellenőrzés egészséges arányainak meghatározása körül volt. A szerző szerint a valódi kérdés az, hogy a külső ellenőrzés mely formája és mértéke ösztönzi leginkább a belső ellenőrzés megfelelő működését, azaz, hogyan lehet ösztönözni a tanárokat, hogy fontosnak tartsák a minőséget, kritikusan szemléljék, amit a diákjaiknak nyújtanak, akarjanak és képesek is legyenek javítani a teljesítményükön. A különböző értékelési megközelítések egyben a vizsgálatok fókuszának és módszerének különbségeit is magukban hordozzák, így jellemzően a felülről, általában államilag finanszírozott mérések a működés hatékonyságát vizsgálják, míg az adott intézményeken belül kifejlődött rendszerek az oktatás minőségét és eredményességét. Az értékelési rendszer legfontosabb elemeinek a szerző az önértékelést és az értékelés közbeni interakciókat tartja, de ahhoz, hogy az értékelési rendszer hatékonyan működjön, Brown mindenképp szükségesnek véli a külső, állami ellenőrzést is, elsősorban azért, hogy az önellenőrző rendszerek ne ténhsessenek el a kívánt szten-derdektől. Ezzel párhuzamosan, a felsőoktatási intézményvezetőknek ki kell dolgozniuk a saját, közös minőség szabályozó rendszerüket, anyagilag támogatniuk és kontrollálniuk kell annak működését, gazdájává válva ezzel a rendszer céljainak és folyamatainak is. A minőség szabályozás mozzanatainak koordinálására Brown kollaboratív, egyetemen belüli, „ütköző” funkciót ellátó szervezetek létrehozását javasolja.

1991. május 6-án jelent meg az ún. „White Paper”, melynek célja volt elősegíteni, hogy 2000-re minden harmadik 18–19 éves fiatal részt vegyen a felsőoktatásban. Ennek érdekében egységesíteni kívánták a főiskolák és egyetemek korábban élesen elkülönülő rendszerét, egységes finanszírozási rendszert létrehozva és minden felsőoktatási intézmény számára lehetővé téve az egyetemi cím elérését, egységes kritériumok alapján. A belső minőségellenőrzési mechanizmusok jóváhagyására a koncepció szükségét látta egy egységes külső ellenőrző szerv létrehozásának, amely a gyakorlatban a CNAA és az AAU örvözetét jelentette, és amelyet a felsőoktatás intézményei

közösen irányítanának a finanszírozó szervezetekkel folyamatosan kommunikálva.

A törvény kapcsán a felsőoktatási intézmények vezetői egyetértettek abban, hogy a külső minőségellenőrzési szervek hatásköreit csökkenteni, az intézményekéit pedig növelni kell. 1991 októberére az intézményvezetők tanácsa megfogalmazta „Minőségkiáltvány”-át, amelyben hangsúlyozták, hogy a szektor minőségbiztosításához szükséges rendszerek működtetése az intézmények kollektív felelőssége, és hogy egyformán fontosnak tartják mind a minőség biztosítását, mind pedig a minőség fejlesztését szolgáló funkciók fenntartását is. Javasolták a finanszírozó és a minőségellenőrző szervezetek szétválasztását, illetve hogy az ellenőrző szervezet ne állandó személyzettel, hanem ideiglenesen megbízott szakértőkkel dolgozzon. A kiáltvány nyomán hozták létre 1992-ben a HEQC-t (Higher Education Quality Council). A Tanácsba az egyetemek és a politechnikumok egyenlő számban delegálhattak rektorokat, emellett két főiskolai rektor és eleinte két, majd négy független tag is részt vett a munkában. A HEQC mellett a HEFCE (Higher Education Funding Council for England) is végzett ellenőrző munkát.

A HEQC feladata az volt, hogy támogassa a felsőoktatási intézményeket abban, hogy magas sztenderdeket alakíthassanak ki, illetve hogy elemezze azt, hogy a jó nevű, jól teljesítő intézmények hogyan építették fel saját rendszerüket, és tették hozzáférhetővé az elemzések eredményeit mások számára is. A HEQC vizsgálta a szakokat és programokat, a tanítás-tanulás folyamatát, az adott intézmény kommunikációs stratégiáit, az ott dolgozókat, a belső értékelési folyamatokat, a visszajelzések feldolgozását, a fejlesztéseket és az intézmények promóciós anyagait. A HEQC átvette a CNAA akkreditációs munkáját is, és olyan franchise rendszert dolgozott ki, amelyben egy intézmény az általa készített és akkreditált programot teljes egészében vagy részben továbbadhatja egy másik intézménynek.

A Felsőoktatási Minőségi Tanácson belül létrejött a QEG (Quality Enhancement Group), melynek feladata volt a nemzeti jelentőségű problémakörök azonosítása és vizsgálata, elemezte és leírta a jól működő intézmények gyakorlatát. Létrehozott egy országos kommunikációs hálózatot, amely lehetőséget adott az ötletcserére és hozzáférést biztosított más intézmények gyakorlatának leírásához. A csoport 1994-ben jelentette meg a *Minőségbiztosítási Alapelvek* című kiad-



vány, amely tartalmazta a minőségvizsgálatok során szükséges lépések általános listáját, áttekintette a minőségellenőrzés különböző megközelítési módjait, és bemutatott olyan intézményeket, ahol példaértékű munka folyt. Emellett több más, tájékoztató jellegű kiadvány is megjelent, a kredites képzésről, a diákok támogatásának lehetőségeiről és a posztgraduális képzésekről is. Publikáltak a szervezet által végzett kutatási eredményekről, például a felsőoktatási programok hatékonyságát előrejelző faktorokról, a továbbképzések és a felsőoktatás viszonyáról vagy a minőségbiztosítás fejlesztésének lehetőségeiről.

Egy 1993-as felmérés szerint a rektorok 82 százaléka túl bürokratikusnak tartotta a kétoldalú minőségbiztosítási rendszert. 1993-ban a Rektorok Állandó Konferenciáján (Standing Conference of Principals, SCOP) erős támogatottságot kapott az elképzelés, hogy csak egyfajta minőségbiztosítási eljárást használjon egyetlen szervezet. Ennek háttérben az állhatott, hogy 1992 előtt az egyetemeken gyakorlatilag nem történt külső minőség-ellenőrzés, és bár a politechnikumokkal dolgozott a CNA, de ez többnyire csak az akkreditációs folyamatokhoz kötődő eljárásokat jelentette. Így az 1992-ben kezdődött komoly minőségellenőrzések szinte sokkolták az intézményeket. Ráadásul ehhez jelentős kiadások is társultak, mivel a minőségügyi rendszer fenntartását részben maguknak az egyetemeknek kellett biztosítaniuk. 1993-ban a rektori konferencia olyan szervezet felállítását javasolta, amely munkáját az egyetemekkel közösen, azokra nagymértékben támaszkodva végezné.

A szervezet előkészítését végző csoport (Joint Planning Group) csak 1996-ra készítette el jelentését arról, hogy miképpen lehetséges egy ilyen rendszer létrehozása. 1997. márciusában hozták létre a QAA-t (Quality Assurance Agency for Higher Education), amely magába olvasztotta a HEQC-t és társszervezeteit. Az ügynökség függetlenként definiálta magát, de a gyakorlatban, míg a diákok és az állam képviselői részt vehettek a vezetőség ülésein, az intézmények vezetőinek képviselői, a HEQC gyakorlatától eltérően, nem. 1998-tól kezdődően nagyobb hangsúlyt kap a tudományos sztenderdek vizsgálata, csakhogy, mint a közbizalom megerősítése országon belül és külföldön is, illetve az intézmények gazdálkodásának átláthatóbbá tétele. Létrehozták a REE (Registered External Examiners) pozíciót. Ez azt jelentette, hogy minden intézmény egy-egy tárgykörben kijelölhette két-három szakér-

tőjét, akik ilyen ellenőrként készítettek jelentéseket a QAA-nak. Az intézmények beleszólását a minőségbiztosítási eljárásokba két módon kívánta biztosítani: egyrészt az intézmények kérték, hogy a külső értékelést a belsővel azonos időszakban készítsék el, hogy azok összevethetővé váljanak, illetve az intézményeknek ne legyen külön megterhelést a külső vizsgálatra való felkészülés. Másrészt pedig a QAA az értékelő jelentéseket az intézmények saját értékeléseinek, a diákok, tanárok és alkalmazottak visszajelzéseinek figyelembevételével készítette el, a tervek szerint háromévente.

2001-ben azonban az oktatási miniszter a külső minőségellenőrzések 40 százalékos csökkentését rendelte el, megszüntetve az általánosan kötelező ellenőrzést. Azok a tanszékek, amelyek jó minősítést kaptak, a következő periódusban kimaradtak a külső értékelésből. Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy mivel az általános intézményértékelés megszűnik, a programértékelések már nem adhatnak elégséges alapot egy átfogó minőségértékelési rendszer számára. Ezért 2001 júliusában a QAA, az Egyesült Királyság egyetemeinek szervezete (Universities UK), az SCOP és a HEFCE javasolta, hogy a külső jelentések a belső vizsgálatok eredményeire alapozva készüljenek, amely javaslat megegyezett a HEQC hat évvel korábbi, 1995-ös javaslatával. 2002-ben az Oktatási Minisztérium – hat éves ciklusokkal – jövőhagyta az új folyamatot.

2002-ben a kormány jelentést publikált a felsőoktatás szabályozásáról, amelyet – elsősorban a különböző szabályozó szervezetek koordinátlansága miatt – túlszabályozottnak talált. 2003 májusára, a jelentés nyomán újra két párhuzamos minőségellenőrzési rendszer működött a brit felsőoktatásban: az egyik ág a minőségellenőrzést, a másik pedig a minőségfejlesztést képviselte. Brown szerint ez pontosan az az eredmény, amihez a HEQC által kidolgozott rendszer is vezetett volna, így az 1997 óta eltelt időt gyakorlatilag elpazarolták.

Az 1992 óta a brit felsőoktatási minőségirányítási rendszerben történt változásokat Brown egyértelműen annak tulajdonítja, hogy a felsőoktatási szereplők (az egyetemek, a támogatók és a kormány) nem tudtak megegyezni olyan alapvető kérdésekben sem, mint a minőségirányítás országos szervezetének formája, összetétele, célja, és főként, hogy mely eszközökkel kellene biztosítani a lehető legmagasabb színvonalú felsőoktatási képzést. Ez utóbbit alapvetően kétféle-

képpen közelítették meg. Az első megközelítés szerint az biztosítja az oktatás legjobb minőségét, ha az egyetemek nyíltan küzdenek a diákokért és a támogatásokért, ha a diákok szabadon tájékozódhatnak a külső jelentések alapján, az intézmények pedig érzékenyek a diákok visszajelzéseire – annak érdekében, hogy átláthatóvá és költséghatékonyá válhassanak. A másik felfogás szerint az intézmények működésének minőségét leginkább saját belső folyamataik garantálhatják, és leginkább az ott dolgozók visszajelzéseire kell figyelmet fordítani, hogy az oktatás folyamata hatékony maradjon. Ez a dichotómia érzékelhető a különböző minőségirányítási szervezetek felállításánál 1992-től kezdve folyamatosan a könyv megírásáig. Érvényes ez mind a külső és a belső ellenőrzés jelentőségének megállapítása, mind a vizsgáló területek kijelölése, illetve az auditáló szervezetek és bizottságok vizsgáló szervezetek és a vizsgálati bizottságok összetétele esetében.

(Roger Brown: *Quality Assurance in Higher Education. The UK Experience since 1992*. London & New York, RoutledgeFalmer. 234 p.)

Csereky Erzsébet



## A TUDÁS VAGY A TUDATLANSÁG TÁRSADALMA?

Konrad Paul Liessmann filozófus, a Bécsi Egyetem professzora e művében a tudás és a tudástársadalom fogalmát járja körül, kritikus szemmel elemzi az EU oktatási és képzési alapelveit és ezek megvalósításának körülményeit. A mű polemizál a PISA-felmérések eredményeire épülő oktatási reformokkal és iskolai innovációkkal, feltárja a bolognai folyamat gyengeségeit, és rávilágít az európai tudástársadalom számos tévedésére.

Mennyit ér ma a tudás? Mít tud ma valójában a tudástársadalom? A szerző ezekre a kérdésekre keres és ad kritikus hangnemű válaszokat, és mindeközben arra a következtetésre jut, hogy amit ma a tudástársadalom szlogenje alatt hirdetnek, az csak egy retorikus gesztus: sokkal kevésbé a képzés és képzettség állnak a figyelem középpontjában, mint a politikai és a gazdasági érdekek.

A szerző logikus gondolkodásmódja és kritizáltszta stílusa valódi olvasási élményt nyújt a téma iránt érdeklődőknek, még ha számos esetben nem is lehet mindig teljes mértékben egyetérteni azokkal a szándékosan provokatív tézisekkel, amelyekben vitatja az EU oktatási és képzési adminisztrációjának alapelveit és intézkedéseit.

Liessmann már az előszóban elárulja a téma iránti kritikus beállítottságát, amikor kijelenti, hogy korunk problémája nem a félműveltségben (Adorno) rejlik, hanem a műveltség teljes hiányában. A mai korszakra jellemző műveletlenséget nem lehet személyes csödként felfogni, de egy elhibázott oktatáspolitikai eredményeként sem, hanem ez a szellem kapitalizációjának szükségszerű következménye.

A *Mit tud a tudástársadalom?* című fejezetben Liessmann vitatja, hogy a mai társadalom tudásértelmezésének bárminemű kapcsolata lenne azazal, amit az európai hagyományok szerint a belátás erénye, a bölcsesség, azaz az antik tudásfogalom jelentett. Egyetérthetünk megállapításával, miszerint ma már nem azért tanulunk, hogy tudjunk valamit, hanem magáért a tanulás kedvéért, mivel minden tudás – a tudástársadalom credója szerint – gyorsan elévül, és elveszti értékét. A tudás – az elterjedt definíció alapján – jelentéssel ellátott információ. Ezért a politikai retorikában viszonylag gyakran párhuzamot vonnak a tudás- és az információs társadalom fogalma között, amit a szerző inkább dezinformációs társadalomként értelmez. Példaként hozza fel a tévében közvetített esti híradót, amelyben valójában egyetlen hírblokk hordoz valódi információs értéket a néző számára, nevezetesen az időjárás-jelentés. Minden egyéb – legyen bármilyen komoly tartalmú – hír általában csak szórakoztatás, és nincs kifejezetten személyre (a nézőre) szóló információs tartalma.

A tudás több mint információ. A tudás a világ áthatolásának egy formája: megismerése, megértése, felfogása. Tudás ott létezik, ahol valamit meg lehet magyarázni vagy érteni. Az adathalmazokból egy-egy információ bizonyos (pl. cselekvést előkészítő hasznos) szempontok szerint történő kiszűrése még nem jelent tudást, hiszen a tudást nem feltétlenül és egyértelműen egy cél elérése érdekében megszerezük meg. Gyakran csak később derül ki a megszerzett tudásról, hogy hasznos volt-e számunkra.

A *Műveltség, félműveltség, műveletlenség* c. fejezetben a tudás hatalmáról van szó, miszerint a tudományos tudás és az ehhez kapcsolódó tech-



képpen közelítették meg. Az első megközelítés szerint az biztosítja az oktatás legjobb minőségét, ha az egyetemek nyíltan küzdenek a diákokért és a támogatásokért, ha a diákok szabadon tájékozódhatnak a külső jelentések alapján, az intézmények pedig érzékenyek a diákok visszajelzéseire – annak érdekében, hogy átláthatóvá és költséghatékonyá válhassanak. A másik felfogás szerint az intézmények működésének minőségét leginkább saját belső folyamataik garantálhatják, és leginkább az ott dolgozók visszajelzéseire kell figyelmet fordítani, hogy az oktatás folyamata hatékony maradjon. Ez a dichotómia érzékelhető a különböző minőségirányítási szervezetek felállításánál 1992-től kezdve folyamatosan a könyv megírásáig. Érvényes ez mind a külső és a belső ellenőrzés jelentőségének megállapítása, mind a vizsgálendő területek kijelölése, illetve az auditáló szervezetek és bizottságok vizsgáló szervezetek és a vizsgálati bizottságok összetétele esetében.

(Roger Brown: *Quality Assurance in Higher Education. The UK Experience since 1992*. London & New York, RoutledgeFalmer. 234 p.)

Csereky Erzsébet



## A TUDÁS VAGY A TUDATLANSÁG TÁRSADALMA?

Konrad Paul Liessmann filozófus, a Bécsi Egyetem professzora e művében a tudás és a tudástársadalom fogalmát járja körül, kritikus szemmel elemzi az EU oktatási és képzési alapelveit és ezek megvalósításának körülményeit. A mű polemizál a PISA-felmérések eredményeire épülő oktatási reformokkal és iskolai innovációkkal, feltárja a bolognai folyamat gyengeségeit, és rávilágít az európai tudástársadalom számos tévedésére.

Mennyit ér ma a tudás? Mít tud ma valójában a tudástársadalom? A szerző ezekre a kérdésekre keres és ad kritikus hangnemű válaszokat, és mindeközben arra a következtetésre jut, hogy amit ma a tudástársadalom szlogenje alatt hirdetnek, az csak egy retorikus gesztus: sokkal kevésbé a képzés és képzettség állnak a figyelem középpontjában, mint a politikai és a gazdasági érdekek.

A szerző logikus gondolkodásmódja és kritizáltszta stílusa valódi olvasási élményt nyújt a téma iránt érdeklődőknek, még ha számos esetben nem is lehet mindig teljes mértékben egyetérteni azokkal a szándékosan provokatív tézisekkel, amelyekben vitatja az EU oktatási és képzési adminisztrációjának alapelveit és intézkedéseit.

Liessmann már az előszóban elárulja a téma iránti kritikus beállítottságát, amikor kijelenti, hogy korunk problémája nem a félműveltségben (Adorno) rejlik, hanem a műveltség teljes hiányában. A mai korszakra jellemző műveletlenséget nem lehet személyes csödként felfogni, de egy elhibázott oktatáspolitikai eredményeként sem, hanem ez a szellem kapitalizációjának szükségszerű következménye.

A *Mit tud a tudástársadalom?* című fejezetben Liessmann vitatja, hogy a mai társadalom tudásértelmezésének bárminemű kapcsolata lenne azazal, amit az európai hagyományok szerint a belátás erénye, a bölcsesség, azaz az antik tudásfogalom jelentett. Egyetérthetünk megállapításával, miszerint ma már nem azért tanulunk, hogy tudjunk valamit, hanem magáért a tanulás kedvéért, mivel minden tudás – a tudástársadalom credója szerint – gyorsan elévül, és elveszti értékét. A tudás – az elterjedt definíció alapján – jelentéssel ellátott információ. Ezért a politikai retorikában viszonylag gyakran párhuzamot vonnak a tudás- és az információs társadalom fogalma között, amit a szerző inkább dezinformációs társadalomként értelmez. Példaként hozza fel a tévében közvetített esti híradót, amelyben valójában egyetlen hírblokk hordoz valódi információs értéket a néző számára, nevezetesen az időjárás-jelentés. Minden egyéb – legyen bármilyen komoly tartalmú – hír általában csak szórakoztatás, és nincs kifejezetten személyre (a nézőre) szóló információs tartalma.

A tudás több mint információ. A tudás a világ áthatolásának egy formája: megismerése, megértése, felfogása. Tudás ott létezik, ahol valamit meg lehet magyarázni vagy érteni. Az adathalmazokból egy-egy információ bizonyos (pl. cselekvést előkészítő hasznos) szempontok szerint történő kiszűrése még nem jelent tudást, hiszen a tudást nem feltétlenül és egyértelműen egy cél elérése érdekében megszerzük meg. Gyakran csak később derül ki a megszerzett tudásról, hogy hasznos volt-e számunkra.

A *Műveltség, félműveltség, műveletlenség* c. fejezetben a tudás hatalmáról van szó, miszerint a tudományos tudás és az ehhez kapcsolódó tech-





nálógiák felváltanak a világertelmezés tradícionális formáit, mint például a vallást, kultuszokat, misztériumokat, mítoszokat, mágiákat és ideológiákat. A tudástársadalomban a képzést és képzettséget tekintik annak az eszköznek, amellyel a világ problémáit (pl. előítéletek, diszkrimináció, munkanélküliség, éhezés stb.) meg lehet oldani. Mivel azonban az oktatás és képzés nem alkalmas az elveszett utópiák kompenzálására, és segítségként a fent felsorolt problémákat nem sikerül megoldani, az oktatáspolitikában hazudnak a legtöbbit.

Magyarországon is gyakran előfordul, hogy reprezentatív felmérések eredményei alapján az oktatáspolitikai adminisztráció az egész országra érvényes döntéseket hoz, amelyek regionális szinten már nem a statisztika javítását szolgálják, hanem éppen ellenkezőleg hatnak. Vegyük például a TIK (tanítási időkeret) bevezetését, mely annak a statisztikai adatnak az eredményeként született meg, hogy túl kevés (Európában Magyarországon a legkevesebb) tanuló jut egy pedagógusra. A TIK azonban éppen a ma uralkodó oktatási alapelvek (pl. az iskola nyitása a világra, a tanulás és a munka világának közeledése, a projektoktatás megvalósítása) ellen hat, hiszen csak az iskolai tanteremben végzett munkát lehet „elkönyvelni” tanórának. Amennyiben a pedagógus tanítási idő alatt viszi könyvtárba, múzeumba, kulturális intézetbe, osztálykirándulásra a tanulókat, illetve ha a diákok iskolán kívüli projekt munkát végeznek, az nem számít bele a tanítási időkeretbe, és nem csak a tanulókat kísérő tanár órái vesznek el, hanem azé a pedagógusé is, aki órarend szerint az adott időpontban az osztályban órát tartott volna. Ilyen feltételek mellett az iskolákban nehezen valósítható meg az oktatás nyitása, az epochális vagy moduláris rendszerű tanítás és a projekt módszer elterjesztése.

A *PISA-felméréssel* kapcsolatban írt fejezetben olvashatjuk azt az állítást, hogy ma az oktatáspolitikai a ranglisták készítésében és elemzésében merül ki. Függetlenül attól, hogy iskolareformokról, pedagógiai programokról, elitegyetemekről vagy kiválósági központokról van szó, Liessmann szerint az érv mindig ugyanaz: valamely ranglistán elfoglalt helyen kell javítani. A rangsorolás egyúttal értékelés, melynek gondolata az üzembiztonságból ered, és ennek megfelelően az iskolákból és egyetemekből vállalatokat alakítanak, amelyeket piacorientált eredményeik alapján mérnek és értékelnek. A felvilágosodás képzési céljai – autonómia, öntudatosság és a világ szel-

lemi áthatolása –, a reformpedagógusok oktatási céljai – életközelség, szociális kompetencia és a tanulás öröme –, a neoliberális oktatáspolitikai céljai – rugalmasság, mobilitás és alkalmazhatóság – helyére ma Liessmann szerint egyetlen képzési cél lépett: jól szerepelni a PISA-felmérésen. Megkérdőjelezhető ugyan a teszt megbízhatósága, de erről a médiában többnyire nem esik szó. Ausztria, Németország – és Magyarország is – a PISA-felmérés utáni sokkot próbálja kiheverni, és különböző intézkedési terveket dolgozott és dolgoz ki az eredmények javítására. Valójában nem is annyira maga a PISA eredménye a lényeg, hanem az országok közötti rangsor, amely a nemzetek értékelését jelenti, az országok számára ugyanis presztízs kérdéssé vált a jobb helyezések elérése és az OECD ideológiájának való megfelelés. Ennek hatására minden ország elkezdte átdolgozni a tanterveit, kerettanterveit, miközben a saját, nemzeti pedagógiai kultúra továbbfejlesztését szinte mindig figyelmen kívül hagyják.

Az újabb felmérések során nem mutatkozott jelentős javulás az eredményekben, aminek két oka lehet: vagy az iskolareformerek törekvései nem váltották be a fejlesztő munkához fűzött reményeket, vagy a PISA-teszt kevésbé megbízható, mint az elvárható lenne. Az utóbbi ok mellett szól az az érv, hogy a tudás kissé elavult mérésére szolgál egy olyan teszt, amelyben a tanulókban teljesen egyedül, computer és képek nélkül kell komplex szövegeket olvasnia és megértenie. Valóban: ma már egy iskolai tanár sem támaszt ilyen követelményeket a tanév közti haladást mérő tesztekben a diákok felé.

A finn fiatalok jó PISA-eredményeinek következtében ugyan nem kezdődött meg a közép-európai pedagógusok népvándorlása a győztes országba, azonban a finn turizmusipar jelentős mértékben profitál a tanulmányutakból, amelyekre minden oktatási szakértő mint szent zarándokútra tekint.

Arra a kérdésre, hogy „*Mennyit ér a tudás?*”, Liessmann a ma divatos fogalmat – szinte már varázsszót –, az evaluációt vagy értékelést, annak célját, tartalmát és hatását járja körül. A francia nyelvből eredő, és Közép-Európában csak a 20. század nyolcvanas éveiben megjelenő *evaluáció* kifejezés (akkor még) ártatlanul az egyetemek kutatási és oktatási teljesítményét volt hivatott értékelni – szintén az üzembiztonságból átvett mutatók segítségével. Mára már teljesen elterjedt a minőségbiztosítás részeként az intézményekben az ön-, társ- és külső értékelés, így Liessmann vé-

leménye szerint ma már nem diktátorok, cenzúrák vagy totalitárius rezsimek fenyegetik a tudomány szabadságát, hanem az értékelési rendszernek finom hálójából szőtt (külső) ellenőrzés.

Nem volt és nincs azonban teljes egyetértés azt illetően, hogy pontosan mit, milyen kritériumok alapján és milyen módszerekkel kell evaluálni. Nehézséget okoz például az is, hogyan lehet hagyományos eljárásokkal a manapság oly sokra tartott különlegességet, eredetiséget, szellemességet, kreativitást és innovációt értékelni.

Az evaluációs (értékelési) kultúra kialakítása az oktatásban hosszadalmas folyamat nálunk is, egyrészt mert a tanárok, professzorok az elmúlt évtizedek során az értékelő szerepét töltötték be, és nem szoktak hozzá az „akasztják a hóhért” szituációhoz. Másrészt mert a tanulók, hallgatók körében nem alakult még ki egy értékelési kultúra, hiszen eddig csak őket értékelték, és most meg kell tanulniuk magukat és másokat értékelni objektív módon. (Sokszor a leglazább tanár a legjobb fej, aki nem támaszt magas követelményeket, akinél könnyen lehet jó eredményeket elérni, és aki elnéző magatartást tanúsít hiányosságok esetén.) A társértékelésnél is fontosabbnak tartjuk azonban az önértékelés módszereinek elsjátítását, amely lehetőségeket nyújt az egyénnek saját tanulási vagy munkafolyamatainak reflektálására: erősségeinek, pozitívumainak feltárására és a további fejlesztésre, illetve gyengeségeinek, hibáinak felismerésére és korrigálására.

Az egész Európában bevezetett, az egységes felsőoktatást szolgáló bolognai modellt kritikus szemmel vizsgálva Liessmann megállapítja, hogy ezzel gyakorlatilag újabb búcsút intünk az európai egyetem szeméjének. Megkérdőjelezi a tanulmányi rendszernek egységesítésének szükségességét azon címszó alatt, hogy a hallgatók nemzetközi mobilitását fokozni és a professzorok, egyetemek kölcsönös elismerését erősíteni kellene. Mivel egy évfolyam hallgatóinak csak átlag tíz százaléka vesz részt külföldi mobilitási programban, ezért ez a létszám még nem indokolta volna az egész európai térség felsőoktatási rendszerének – komoly anyagi vonatokkal járó – átalakítását.

A bachelor szakaszban nincs lehetőség valódi tudományos munkára, ugyanis ez inkább a szakfőiskolák funkcióját tölti be, és a munkaerőpiacot látja el fiatal szakképzett diplomásokkal. Csak keveseknek adatik meg az, hogy mesterképzésben tanuljanak tovább, ahol az egyetem eredeti küldetését töltheti be.

Kritikusan vizsgálja Liessmann az ECTS működését (European Credit Transfer System), a tanulmányok mérését kreditpontokban, mivel ez a hallgatók teljesítményének mennyiségi mérésére fókuszál, míg a tartalom, a minőség háttérbe szorul azáltal, hogy ezek teljesítménypontokkal nem kifejezhetők. A magyar oktatásban azonban ez kicsit másként alakult ki, hiszen a kreditek megszerzése „csak” a szemeszterben teljesített előadások vagy speciális kollégiumok aláírásához elegendő, de az elvégzett munka minőségét jegyekben fejezik ki.

*Az Elitképzés és ellen-felvilágosodás* című fejezet a tudományos elitintézmények, a technológia és a kutatás csúcscintézetei, az ún. kiválósági központok témakörét vizsgálja kritikus szemszögből, miszerint ezek kialakulása – ahogy a modularizáció is – nem az egyetekem belső késztetésének eredménye, hanem a gazdasághoz való alkalmazkodást tükrözi. A cégek közötti ranglisták eszménye jelenik meg a felsőoktatási intézmények vonatkozásában: azokra a területekre investálnak a legtöbbet, ahol a közeljövőben a legjobb piac várható (pl. Institute of Technology kiválósági központok létrehozása). Az elit kifejezés mindig a kiválasztottak közösségét jelenti, akik elkülönülnek másoktól, például az általuk használt nyelv révén. Ez az eszme ellentmond az EU egyik legfontosabb alapelvének, azaz az esélyegyenlőségnek, hiszen tudjuk, hogy egy kiválasztási eljárásban nem feltétlenül a legjobbak kerülnek ki győztesként. Ahogy az európai többnyelvűség, a kisebbségi nyelvek használata és terjesztése is megmarad az elvi megfogalmazás szintjén, hiszen az angol vált uralkodó közvetítő nyelvvé Európában – de lassan az egész világon világnyelvvé – a gazdasági, politikai és tudományos életben. Álláspontom szerint ez a tény egyrészt valóban veszélyeztetheti a nemzeti nyelvek, nemzeti értékek, kultúrák és a nemzeti tudományos élet továbbélését, fejlődését; másrészt végre találtunk egy közös nyelvet, amelyen ebben a bábéli zűrzavarban meg tudjuk érteni egymást.

A fent említett tényezők (pl. elitközpontok, egynyelvűség) Liessmann szerint ellentmondásban állnak a felvilágosodás eszméivel, miszerint az oktatásnak és képzésnek nyitottnak kell lennie, az emancipációt kell segítenie, ezért a mai neofeudális kapitalizmus és a hozzá csatlakozó tudományok az ellen-felvilágosodást szolgálják.

A tudás értékével kapcsolatosan leírt gondolatok között arról olvashatunk, hogy a tudástársadalomban éppen a tradicionális értelemben vett



tudásnak nincs értéke, mivel a tudás külső kritériumok, például elvárások, felhasználási és értékesítési lehetőségek alapján definiált termék. Ha a tudás nem felel meg ezeknek a szempontoknak, elavultnak tekintik, és gyorsan likvidálják. A tudás menedzselése ma új gyógymódnak számít: a tudásmenedzser ma nemcsak az oktatási szakértőt váltja fel, hanem a pedagógusnak és a tudósnak is egyre inkább tudásmenedzserre kell válnia ahhoz, hogy szellemiségét a mai piac- és fogyasztásközpontú világban elismérjék. Az önmenedzselés hazánkban is egyre kiemelkedőbb helyet foglal el a személyes kompetenciák listáján, például a lobbista szakképesítés az Országos Képzési Jegyzékben új szakmaként jelent meg. Az európai formátumú önéletrajzokban a szakmai életút adatszerű leírása után az egyének részletesen ki kell fejtenie személyes, szociális, infokommunikációs stb. kompetenciáit, ami ugyancsak alapos tudásmenedzsmertet tesz szükségessé. Enélkül nehezen lehet új munkahelyet, ígérete-sebb munkát találni, mobilabbá válni, nemzetközi mobilitási programokban részt venni.

Az ironikus címmel kezdődő *Vessünk véget az oktatási reformoknak!* c. részben a reformokról – így például a mobilitás, a rugalmasság szerepéről – és ezek megkérdőjelezett fontosságáról olvashatunk. Liessmann saját magával keveredik ellentmondásba, amikor kijelenti, hogy a 19. század végi és a 20. század eleji reformpedagógia, amely az akkori iskolák intézményesült fegyelmező és biflázó rendszere ellen fordult, a mai reform-folyamatokkal ellentétben, a gyermek eredetiségét és spontaneitását, az életközeli tanulást, a test és szellem egységét, a munka és a tanulás közelítését tűzte ki célul. Az említett célok – kiegészítve más szakmai, személyes és szociális kompetencia-fejlesztő elemekkel – ugyanis hangsúlyosan megjelennek a mai iskolai reformelképzelésekben is.

Véleménye szerint napjainkra frázissá vált a reform fogalma mind társadalmi, kulturális, mind politikai, gazdasági értelemben, és a reformok megvalósítása során mindig kiderül, hogy újabb reformokra van szükség. Azt gondoljuk, hogy éppen a megújulásra való készségben és képességben rejlik a minőségfejlesztés lényege és a fenn tartható, folyamatos fejlődés lehetősége. Érdekes eközben megfigyelni, hogy ma már nem hibákról, vétségekről beszélünk, hanem a normától való (nem feltétlenül negatív előjelű) eltérésekről, amely

nem feltétlenül az egyén vagy a közösség gyengeségét jelenti, hanem „a hibákból sokat lehet tanulni” elv alapján a fejlődéshez elengedhetetlenül szükséges tényezőként értelmezendő.

A mű szerzője a német helyesírási reformot hozza fel a reformideológia paradox példájaként, mivel az esélyegyenlőséget a követelmények csökkentésével próbálták megteremteni annak érdekében, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók, a bevándorolt családok gyermekei számára megkönnyítsék a német nyelv írásképének használatát. Predesztinálja továbbá, hogy a PISA-sokk után a piacon sorra megjelenő akkreditált vállalkozások, teszttügynökségek és tanácsadó cégek a közeljövőben jó pénzért egész Európában iskolákat és egyetemeket fognak mérni, értékelni, és az eredmények alapján az intézményeket tanácsokkal és olyan tanúsítványokkal látják el, amelyekhez hasonlók már sok évtizede léteznek.

Liessmann szerint a reformok kategorikusan előírnak, külső szemmel szabályoznak iskolai folyamatokat, nem nyújtanak lehetőséget a belső, önmotivált fejlődésre, sőt kifejezetten elfojtják azt. Ellentmondásba keveredik azonban itt egy néhány fejezettel korábban tett kijelentésével, amikor a reformok káoszt okozó hatásáról írt, miszerint a reformok akkor a leghatásosabbak, ha káoszt teremtenek, a fennálló jogi viszonyokat felfüggesztik, a régimódi szerződések lecserélik a modern megállapodásokra stb. Valószínűleg nem nézhetjük ennyire sarkítva ezeket a változtatási, változási folyamatokat, hiszen a legalaposabban átgondolt oktatási reform sem kivitelezhető, ha nem talál elfogadásra, megértésre és együttműködőkre a tantestület körében. Ugyanakkor az egyedi iskolai kezdeményezések, az egyéni innovációk valamilyen szintű összefogottság nélkül valóban káoszba torkollhatnak. Szerencsés esetben az oktatási adminisztráció központi reformjai és a helyi, iskolai/tanári innovációk, innovációs törekvések összhangban állnak, és kölcsönösen kiegészítik egymást. Fontos, hogy mindkét fél céljait és érdekeit (lehetőleg és megközelítőleg) azonos mértékben és módon tartsák szem előtt a reform vagy innováció sikeres megvalósítása érdekében.

(Liessman, K. P. [2006]: *Theorie der Unbildung: die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien, Zsolnay Verlag. 174.p.)

Salakta Tünde

# SUMMARIUM

---

## QUALITY IN HIGHER EDUCATION

*The aim of the Quality in Higher Education issue* is to discuss the improvement of the quality issue in Higher Education and the dilemma that has emerged at the present stage of the improvement.

After the developments of mass education the quality-perception of higher education shows a very determined move away from an academic quality approach towards a commercial quality conception.

The important element of the move is that consumer quality-assessment is taking the place of the academic sphere's self-assessment – although it may be that the identity of the consumers (students) is not that obvious.

István Polónyi: *The Issue of Quality in Higher Education* first looks over the improvement of the issue of quality in the commercial world, then the problems of the issue of quality in education and describes briefly the educational-economic reasons, which can be traced back to the characteristics of re-distribution policies. According to these characteristics quality-assurance in the re-distribution spheres is simply a tool to be used by the administration towards the re-distributor (the management of the institution, the leadership). Thereafter the paper describes the improvement of the issue of quality in higher education from the Humboldt University up to the present; then mentions the characteristics and problems of accreditation.

Here intensity, confusion of roles arising from safeguarding of interests, the predominance of an academic viewpoint, independence, professionalism and the lack of experts are all characteristic of accreditation. Even the institutions of higher education themselves have realised the non-sustainability of the current system of accreditation, as the statement of the 'European University Association' shows. The essence of this also demonstrates that even the university sphere was compelled to realize that in the process of quality assurance in mass higher education one must go beyond accreditation, and move towards a market quality assurance approach. Unfortunately the Higher Education Act in 2005 achieved very little in this respect.

However the issue of quality in higher education is rather complex, not simply because the interpretation of quality is subjective, but because the educational service is a very complex activity and we do not even know its key production factors, i.e. we do not know all the factors influencing the outcomes. After all the methods of quality assessment in higher education are: self-assessment of institutions, accreditation, quality evaluation based on state/governmental quality indicators, regulated, competition-based self-assessment of institutions and commercial quality evaluation conducted by outside, independent organizations.

At the turn of the millennium we are witnesses of important developments in the field of quality assurance in higher education in the European Higher Education Area. The Hungarian issue of quality in higher education moves more slowly, the most important task in its present stage is the establishment of sectoral quality policy and quality assessment within the Ministry.

Ildikó Hrubos: *The Issue of Quality Culture in the European Higher Education Area*. The European higher education reform began with the harmonization of education systems with the intent of making international student (and staff) mobility easier, and at the end of this 10 year program has reached the issue of quality, which addresses every important question in the process and provides a solution to most of the theoretical and practical problems that have arisen. It can be considered symbolic that before the 2009 Conference of Ministers of Education which will discuss the last report on the results of the reform - as a kind of a pinnacle of the process - the European Quality Assurance Register was founded. What can we expect in the new phase; what will happen after 2010? Placing quality at the centre can be viewed as a decisive step, and not only in the context of the Bologna process. Restoring the damaged image and integrity of universities and the world of academia, and strengthening them depends on this. Those institutions and groups of institutions which not only think in terms of quality assurance, but also integrate a quality culture, can hope that their efforts will lead to success. This undertaking is not risk free. In a negative scenario, extremely expensive, time consuming, technocratic-bureaucratic practices are introduced, which are more likely to lead to dissatisfaction and resistance among staff members, especially among academics. The accreditation of internal quality assurance systems can even lead to the reduction of institutional autonomy, since it can become a stronger control than what we have seen in the past. The paradoxical effect of international quality assurance can cause the segregation of a closed group of elite institutions whose position can become cemented for an extended period of time, in a way splitting the European Higher Education Area into two parts, even though it was created to enhance inter-institutional, international mobility. This would reduce the chance of healthy competition as well. The decisions concerning the issue of quality and the drawing up of plans for the phase following 2010 will not only require expertise and imagination, but also a 'good dose' of courage.

The study *'Higher Education Accreditation in Hungary – Yesterday, Today, Tomorrow'*, written by György Bazsa and Tibor Szántó, first outlines some historical aspects of the Hungarian higher education accreditation, from the foundation of the Temporary National Accreditation Committee in November 1992, through the National Accreditation Committee, the Hungarian Accreditation Committee from 1996, established in the Higher Education Act passed in 1993 and coming into effect on September 1st, to the Hungarian Higher Education Accreditation Committee established in the Higher Education Act in 2006. It also mentions the question of responsibilities. The study analyses the tasks of the Hungarian Accreditation Committee (HAC) and the changes in its tasks, before drawing up plans for the future, the strategic ideas of the Committee, and mentions some international aspects and tendencies. In the end the study states that in the long run the future of HAC is mostly determined by when and how much the quality assurance systems of Hungarian higher education institutions will be able to guarantee the internationally acknowledged educational, research, economic, organisational and management standards required by the Higher Education Act and society at large. It points out that



HAC will have a significant role in assuring the quality of Hungarian higher education for several years.

*Quality Assurance in the Bologna Process, Central European Experience*, a study written by Tamás Kozma and Attila Juhász, is the summary of the international comparative research 'The Bologna Process in Central Europe'. The aim of the research carried out in 2007 and 2008 was to reveal the similarities and the differences of the Bologna Process in some countries. First the study outlines some peculiarities of the transformation of the Central European higher education governance from centrally agreed planning to managerialism. It states that quality assurance and the Bologna process are contradictory because the Bologna process is a series of central reforms whereas quality assurance is typically conducted at an organisational level. Quality assurance is in fact a new and more comprehensive than ever form of governmental control, which has managed to break down the walls of institutions, and establish its representatives as well as its bridgeheads (quality assurers and agencies), thus making the previous university autonomy and independence a thing of the past. The study continues by describing the actors and the peculiarities of the Bologna process. Analysing quality assurance in higher education, the authors point out that all governments in the region try to adopt quality assurance guidelines at each stage of the Bologna process, though with minor degrees of deviation. With their reform measures all governments try to adjust to Western European higher education and quality assurance systems. The authors give a survey of the steps taken in the field of quality assurance in higher education in Romania, Slovakia, Slovenia, Serbia, Ukraine and Austria. As a conclusion they state that quality assurance and accreditation are not typically separated from each other in central European higher education quality policy, which can be explained by the lateness of the higher education reform in central Europe. Quality policy is no longer only a means of governmental control, as accreditation was earlier, but is also a means of international control. Instead of (or perhaps along with) quality assurance we should talk about quality policy, knowing that quality assurance has become a policy, the policy of creating a single European higher education system.

The introduction to Ádám Török's *Measuring Quality and League Tables in Hungarian Higher Education* deals with the introduction of league tables into Higher Education and their significance. The first section summarizes certain theoretical and methodological problems connected with the preparation of league tables. It then continues with a discussion of the Hungarian league tables and their methodology and specific features. Finally, in the third part of the article, the author discusses lessons to be learnt from educational policy, and particularly for assessment and quality control systems. He establishes that the Hungarian higher education 'league-table industry' can develop a more serious future if the credit system is re-organized and a genuine market demand develops for a comprehensive and multifaceted expertise in the higher education services, which can be used for quality measurement. This demand on the future second level of the accreditation system could be profitable and academically well-grounded, and could cause a forward movement in the process of economic development – at least in the league table industry.

András Derényi and Jozsef Temesi's paper *The Credit System and Quality Control* briefly outlines the processes during which the credit system connects with quality control, and discusses this relationship from several perspectives. On the one hand they consider the relationship from the participants' (students, teachers and institutions) point of view; on the other hand they examine the role of the credit system from a quality control perspective. The former perspective deals with how to focus on, assess and analyse the gua-



rantee of the quality of teaching performance, while the latter deals with opportunities for monitoring and examining the operation of institutions, particularly opportunities for introducing a credit system.

For both approaches, the study draws on conclusions and examples from completed projects, taking into consideration various experiments and debates related to the process of introducing credit systems into higher education.

The authors do not wish to create the impression that the extension of the credit system will enable the analysis of all complex educational processes, but they do state that without an examination and analysis of the credit system it is now impossible to examine educational processes and guarantee quality. They also show that data provided from the operation of the credit system can, with some adaptation, be used to develop institutional and system-level quality development and quality control processes by experts in institutions, regulators and directing authorities.

József Topár's *'The Assurance of Quality in Higher Education Institutions'* firstly describes the role of quality management systems in the changes occurring in higher education institutions. It then examines the peculiarities of analyzing quality in higher education, before touching on the links between institutional quality management systems and the requirements of the European Higher Education area. It considers the quality assurance (quality management) systems adopted in higher education institutions, before looking at the quality systems that conform to the ISO 9001 standard, the TQM system, the ENQA standard and guiding principles, and the application of self-assessment models in higher education. It finally looks at aspects of quality management systems in higher education institutions. In conclusion the author emphasises that respecting the principle of the autonomy of universities, the differing characteristics of institutions do not justify the application of a general model, but rather that the work of higher education institutions can be helped by the extension of general principles to different systems in various institutions.

Julianna Bálint's *'Do Quality-improvement Systems Work in Higher Education?'* paper looks over the nine elements, determining and influencing factors of quality-improvement systems.

These are: (1) the European and Hungarian environment of higher education, (2) the legal rules, (3) the direction of the institution, (4) the capacity for self-assessment and objective examination of the present situation, (5) the involvement of the students and employers, (6) the planning of the system and the introduction project, (7) the resources supporting the realization, (8) the operation and maintenance of the system, (9) the difficulties of realization and assessment, and methods of solving them.

In the course of the survey the author summarizes her numerous experiences in connection with quality-improvement in higher education, which could provide very useful help for institutions.

*Text of István Polónyi, translated by Ildikó Hrubos, Edit Rácz, Tímea Lázár, George Seel*