

KREDITRENDSZER ÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

TÖRTÉNETILEG 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: mindennek előtt 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 szükségesként 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 lehetlenné 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 készítetik 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 végeznek. 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 hozzáadéka.

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.¹

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-

¹ 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 mutatórendszert² 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* (transzfert) 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-

² 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
- 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
- Bologna Process Stocktaking Report (2007) London, European Commission, Socrates 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

- 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
- 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; 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>