

## 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 minőség szabályozási 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 minőség szabályozásnak (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 elégítenek ki. Ezek lehetnek objektív (szerződésben, előírásban vagy egy elfogadott mintadarabbal meghatározott) követelmények, de lehetnek szubjektív alapon nyugvó követelmények is, mint például a „használatra való alkalmasság”. 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 minőség szabályozási 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 informáltság, 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 tárgyasultak, 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 oktatásfejlesztési eszközrendszerében. *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 meghatározta a gazdasági integrációs forma fogalmát. „Az empirikus gazdaságok intézményesülési módjának vizsgálatát annak a módnak a tanulmányozásával kell elkezdni, 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 töreksenek. 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 részvételességi 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 »tanácskozási 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 objektívvé 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 tényezőknek 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 kutatásmodernizáció 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 teremt 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 törekcsenek”.<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 megdőbbentő 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. *Mérnökújtság*, 2005. április.) (<http://www.mernokujtag.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 testület 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%202005&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.