

A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja

A MEGÚJÍTOTT EURÓPAI STANDARDOK ÉS IRÁNYELVEK
MŰKÖDÉSE, ALKALMAZÁSA

A felsőoktatás minősegbiztosítási horizontja

A MEGÚJÍTOTT EURÓPAI STANDARDOK
ÉS IRÁNYELVEK MŰKÖDÉSE, ALKALMAZÁSA

SZERKESZTETTE
DERÉNYI ANDRÁS



Írta:
BODORKÓS LÁSZLÓ, HERVAINÉ SZABÓ GYÖNGYVÉR, KERESKES GÁBOR,
KOVÁCS ISTVÁN VILMOS, KOVÁTS GERGELY, SZÁNTÓ TIBOR, TAKÁCS ERIKA, TEMESI JÓZSEF

Szerkesztette: DERÉNYI ANDRÁS

Lektor:
BOGDÁNY ZOLTÁN

Fordítás (IV. fejezet): BORONKAY ZSUZSANNA és ROZSNYAI KRISZTINA

Olvasószerkesztő:
SIMON MÁRIA

Tipográfia, nyomdai előkészítés:
KARÁCSONY ORSOLYA

Borítóterv: KARÁCSONY ORSOLYA

© Bodorkós László, Hervainé Szabó Gyöngyvér, Kerekes Gábor, Kovács István Vilmos,
Kováts Gergely, Szántó Tibor, Takács Erika, Temesi József, 2016
Szerkesztés ©: Derényi András, 2016
Fordítás ©: Boronkay Zsuzsanna, Rozsnyai Krisztina, 2016
© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2016

ISBN 978-963-682-995-7

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.
www.ofi.hu

Felelős kiadó:
KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés:
KOMÁROMI NYOMDA ÉS KIADÓ KFT.
2900 Komárom, Igmándi u. 1.

Tartalom

Bevezető.....	9
I. Történeti előzmények.....	13
Szántó Tibor: Az ESG kialakulása és megújulása	15
1. Kezdeményezések: egy európai szintű dokumentum szükségessége	15
1.1 Az egyetemek európai akkreditációja?	15
1.2 A minőségbiztosítási ügynökségek saját gyógszere	16
1.3 Az Európai Bizottság (apparátusának) szándékai	17
1.4 A berlini miniszteri kommuniké.....	18
2. Az ESG konkrét előkészítő munkálatai	18
2.1 Az EUA-megközelítés.....	18
2.2 Két ENQA-munkacsoport (2003. június–2004. augusztus)	19
3. Egyeztetések a négyek csoportjában és az ESG születése.....	20
4. Az ESG felülvizsgálatának szükségessége.....	21
5. Az ESG átdolgozása	23
6. Mire jó az ESG? Célok – megvalósulás – alkalmazások	24
Hivatkozott irodalom	24
II. A minőségbiztosítás külső dimenziója	27
Kováts Gergely – Takács Erika: Értékelési eljárások a felsőoktatásban.....	29
1. Az értékelési eljárások egy lehetséges csoportosítása.....	30
2. További elemzési szempontok.....	37
Hivatkozott irodalom	38
Kováts Gergely: Trendek és szándékok az európai felsőoktatás minőségbiztosításában	39
1. Az Európai standardok és irányelvek jelentősége	40
2. A minőségbiztosítás nemzetköziesedése további elemei	41
3. A külsős érintettek szerepének erősítése a külső minőségbiztosításban	42
4. A tanulás- és hallgatóközpontú szemléletmód erősödése	43
Hivatkozott irodalom	44
Temesi József: Az ESG kapcsolódása az európai támogató folyamatokhoz, eszközökhöz	45
Hivatkozott irodalom	51

III. A minőségbiztosítás belső dimenziója	53
Kerekes Gábor: Az ESG üzenete az intézményvezetők számára	55
1. Vezetői elkötelezettség	56
2. Minőségtudatos vezetés	57
3. Az érdekelték tájékoztatása, bevonása	59
4. Az ESG megvalósítását szolgáló vezetői eszközök	60
Hivatkozott irodalom	61
 Hervainé Szabó Gyöngyvér: Az ESG és az intézményi minőségirányítási folyamatok	63
1. Az ESG mint modell értelmezése a szervezeti folyamatokban	63
1.1 Az ESG mint közös értékrendszer értelmezése	63
1.2 A minőségirányítás modellje az ESG intézményi standardjaiban	66
1.3 Az ESG rendszernézőpontjának értelmezése	67
1.4 A minőségirányítás szempontjai a szervezeti egységekben	69
2. A minőségfolyamatok integráltsága és a minőségkultúra szintjei	70
Hivatkozott irodalom	72
 Kovács István Vilmos: A pedagógusképzés minőségfejlesztési kérdései – a tanárképző központok minőségügyi rendszerének koncepciója az ESG tükrében	73
1. A minőségelvek megfogalmazását segítő folyamat	73
2. A minőségfejlesztés és az ESG	76
2.1 A pedagógusképzés inputjai	77
2.2 A minőségfejlesztés folyamatai	77
2.3 Kimenetek, eredmények	77
2.4 Visszacsatolás és a minőségfejlesztési rendszer ciklusai	78
Hivatkozott irodalom	79
 Bodorkós László: Működési standardok és az akkreditáció lehetőségei – a tanárképző központok minőségügyi rendszerének koncepciója az ESG tükrében	81
Bevezetés	81
1. Tanár- vagy pedagógusképzés?	82
2. Akkreditáció a pedagógusképzésben	83
2.1 Akkreditációs foratókönyvek	85
3. A tanárképző központ minőségmenedzsment rendszere	86
Hivatkozott irodalom	88
 Ajánlott, részben annotált irodalomjegyzék az ESG témaköréhez	89
Rövidítések jegyzéke	93

IV. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015)	97
Jobb lett-e az ESG, mi változott?	99
Előszó	101
 IV/1. Kontextus, hatókör, célok és alapelvek	103
Kontextus.....	103
Hatókör és fogalmak	104
ESG: célok és alapelvek	106
 IV/2. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei	107
1. rész: Az intézményi belső minőségbiztosítás standardjai és irányelvei	108
2. rész: A külső minőségbiztosítási tevékenység standardjai és irányelvei.....	116
3. rész: A minőségbiztosítási ügynökségek standardjai és irányelvei	120
 IV/3. A standardok összefoglaló listája	124
1. rész: Az intézményi belső minőségbiztosítás standardjai.....	124
2. rész: A külső minőségbiztosítási tevékenység standardjai	126
3. rész: A minőségbiztosítási ügynökségek standardjai	127

Bevezető

A felsőoktatás minőségbiztosítása nem egyszerűen a szakmai diskurzus immár állandó témája, sokkal inkább az ezen oktatási ágazat különböző tevékenységeit egyre inkább átható, egyben sajátos nézőpontú megközelítése. Azon jelenségek egyike, melyek szerte a világon nagyon gyorsan épültek be a felsőoktatással szemben támasztott követelmények közé, mégpedig nem pusztán külső elvárásként: hanem szükségességük egyben belső meggyőződésé is vált.

E kötet nem vállalkozhat arra, hogy átfogóan szóljon a minőségbiztosításról, mindössze egy olyan tanulmány-, illetve dokumentum-összeállítás, amely a hazai fejlődést és az ehhez szükséges információszerzést kívánja segíteni. A szerkesztés egyik alapelve így a hiánypótlás volt. A felsőoktatás minőségbiztosításának standardjait és irányelveit rögzítő anyag – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) – teljes egészében sohasem jelent meg magyarul, ezért hatását is kevésbé fejtette ki, mint másutt. Így amikor hosszas előkészítő munkák és széles körű egyeztetések nyomán az Európai Felsőoktatási Térség 49 országa felsőoktatásért felelős miniszterei 2015 tavaszán Jerevánban a megújított ESG-re rábólintottak, világos feladatként adódott a felülvizsgált szöveg magyarra ültetése és megjelentetése. E kötet egyik részében ez olvasható.

Ma már egy magát komolyan vevő felsőoktatási intézmény nem lép együttműködésre olyanokkal, akik nem fogadják el az ESG alapelveit, és akiket nem az ESG-ben meghatározott feltételek közepette működő minőségbiztosítási ügynökség akkreditált. Az ESG alapján szerveződik az ENQA (a minőségbiztosítási ügynökségek európai szakmai közössége), amelynek csak olyan szervezet lehet tagja, amelyre állnak az ESG standardjai. Az ESG széles körű elfogadása tette lehetővé, hogy ma már számos ország elfogadja más országokban működő minőségbiztosítási ügynökségek akkreditációját vagy értékelését saját felsőoktatási intézményei vonatkozásában, azaz e dokumentum tartalma a mindennapok részévé vált.

Tekintettel azonban arra, hogy a minőség biztosításának hazai helyzetéről nem lehet elmondani ugyanazt, amit az ESG nemzetközi megítéléséről, fontosnak látszott olyan áttekintő, értelmező, kontextualizáló szövegekkel kiegészíteni a dokumentumot, amelyek akár az ESG-t hivatalból alkalmazó minőségbiztosítási szakemberek számára, akár a minőségbiztosítás kérdésével óhatatlanul is találkozó intézményvezetők, képzési programokért felelős oktatók, más szakmai referensek számára elhelyezik az ESG-t a minőséggel kapcsolatos nézetek, tevékenységek szélesebb palettáján, egyben példákat adnak az alkalmazás lehetséges eseteire. A kötet így nemcsak a felsőoktatási minőségbiztosítási standardok és irányelvek magyar kiadása, hanem egyben egy olyan kézikönyv is, amely segíthet az ESG hatékonyabb alkalmazásában az intézményekben, a MAB-ban vagy éppen a felsőoktatás-politikát alakítók körében.

Hangsúlyozottan nem szaktudományos vagy specifikusan szakmai kötetet kívántunk összeállítani, hanem arra törekedtünk, minél érthetőbb és befogadható nyelvezettel, rövid tanulmányok segítségével tekintsünk rá a minőségbiztosítás kérdéskörére. Ez nem egyszerű kihívás, hiszen e területnek is kialakult a saját szaknyelvi regisztere – a felsőoktatáson belül ráadásul kissé eltérő módon, mint a minőségügyben általában –, amelyet az ezzel foglalkozók használnak és értenek. A nem szakmai alkalmazók számára ugyanakkor sokszor riasztó és elidegenítő ez a szakzsargon. Ezért is igyekeztünk – amennyire lehetséges – elkerülni túlzott használatát.

A kötet négy részre tagolódik. Az első alkotó tanulmányban az ESG megújulási folyamatának, legfőbb szempontjainak bemutatása, értékelése olvasható egy, a folyamatokra közelről rálátó szakember tollából. A második rész a minőségbiztosítás felsőoktatás felől nézve külső dimenzióját, a harmadik rész a belső nézőpontot tartalmazza, míg maga az ESG a negyedik részt alkotja.

A külső dimenziót három írás tárgyalja. Az első a minőségügyi rendszereket tekintő át egy osztályozási keret segítségével, elhelyezve benne a felsőoktatásban alkalmazott eljárásokat, egyszersmind az ESG-t is pozicionálva e keretben. A következő tanulmány az ESG-t is átható kimeneti megközelítésnek az európai külső minőségértékelések, akkreditációs eljárások szempontjainak átalakulását eredményező hatását tekinti át. E rész utolsó írása pedig azokat az európai felsőoktatási támogató folyamatokat és eszközöket szemléli (például a nemzetköziesítés, az innováció, a mobilitás, a képesítések átláthatósága terén), amelyeket az ESG-vel összekapcsolva komplex minőségirányítási rendszerek hozhatók létre.

A harmadik részben tárgyalt belső dimenziót az ESG intézményvezetés, -irányítás számára adott lehetőségeit bemutató írás vezeti be, amit az intézményi belső folyamatok fejlesztésének lehetőségeit, kívánalmait tárgyaló követ (kiemelt figyelemmel a képzési programokra). E tartalmi blokkot egy frissen fejlesztett minőségirányítá-

si koncepció bemutatása, értékelése zárja két tanulmányban, melyek egyben az ESG szempontjai alkalmazását illusztrálják.

A negyedik rész az ESG magyarul olvasható változata; a teljes dokumentumot közöljük, nemcsak a standardokat és irányelveket, hanem az azokat bevezető és összefoglaló oldalakat is. A standardok és irányelvek a minőségbiztosítás három különböző aspektusát fedik le jól elkülönítve: a felsőoktatási intézményeken belüli tevékenységekre vonatkozóakat, a minőségbiztosítási ügynökségek értékelő tevékenységével (például az akkreditációval) kapcsolatosakat, végül a minőségbiztosítási ügynökségek státusára és működésére vonatkozóakat. A rendszer egésze működésének átlátásához mindhárom megközelítés standardjainak és irányelveinek ismerete fontos

Reményeink szerint a kötet segíti a minőségkultúra további fejlődését a felsőoktatási intézményekben éppúgy, mint a rendszer más pontjain működő szervezetek, szervezeti egységek körében.

A szerkesztő

I. Történeti előzmények

Az ESG kialakulása és megújulása

I. KEZDEMÉNYEZÉSEK: EGY EURÓPAI SZINTŰ DOKUMENTUM SZÜKSÉGESSÉGE

A felsőoktatási minőségbiztosítás európai standardjai, ismert rövid nevén az ESG¹, 2005-ös megszületése nem előzmények nélküli volt. Ezek közül négy fontosat kell kiemelnünk, melyek különböző irányokból indultak.

1.1 Az egyetemek európai akkreditációja?

Az egyetemek európai szövetsége (korábbi nevén *Európai Rektorkonferencia*, CRE, ma EUA²) a minőségbiztosítást mindig is fontosnak tartotta, döntően persze az egyetemi autonómia keretében tételezve. Szinte minden jelentősebb dokumentumukban helyet kapott a minőségbiztosítás, de projekteket, önálló publikációkat is szenteltek e területnek, s 1994-től a szövetség is működtet egy nemzetközi intézményértékelési programot.³

A CRE 2001. február 8–10. között Liszabon/Oeiras-ban tartott projektzáró szemináriumot, *Towards accreditation schemes for higher education in Europe?* címmel.

¹ *Standards and Guidelines in the European Higher Education Area* (az ESG rövidítés a *European Standards and Guidelines* megnevezésből származik).

² *European University Association*, lásd <http://eua.be/Home.aspx>

³ *Institutional Evaluation Programme* (IEP), lásd <http://eua.be/iep/Home.aspx>. Ezzel az EUA sajátos helyzetben van: egyszerre egyetemek szövetsége és az IEP révén minőségbiztosítási ügynökségi feladatokat is ellát, még ha az IEP viszonylag független is anyaszervezetétől.

A téma a nemzetköziesedéssel, a növekvő mobilitással, az egyes képzések színvonalát és az összehasonlíthatóságot illető hallgatói-szülői információigénnyel, valamint a nemzeti kormányok részéről a központi források hatékony felhasználását biztosítani kívánó erősödő állami elszámoltathatósági törekvések nyomán került napirendre. Felmerült egy „transzeurópai” minőségbiztosítási keretrendszer kialakításának igénye. A szeminárium zárónyilatkozata a validációt, azaz a már meglévő (nemzeti) minőségbiztosítási megoldások közös szempontok szerinti elfogadását szorgalmazta, s nem kívánt összeurópai akkreditációs rendszert létrehozni, kifejezetten ellenezte egy „új és szükségtelen bürokratikus kontrollszint” létesítését (Salamanca nyilatkozat, 2001).

A nyilatkozat a felsőoktatási intézmények közös munkájában képzelte el a keretrendszer kialakítását, s ehhez – többek között – a következő elveket javasolta:

- az intézmények önszabályozása, önkéntes részvétellel;
- széles együttműködésben a partnerekkel (hallgatók, minőségbiztosítási ügynökségek, hatóságok stb.);
- az akadémiai értékek, a diverzitás s az intézményi autonómia tiszteletben tartása;
- a minőségbiztosítás támogató jellegének hangsúlyozása [az ellenőrzővel szemben].

Habár a későbbi megoldás nem a validáció lett, az utóbbi javaslatok az ESG kidolgozása során részben érvényesültek (együttműködés, diverzitás, autonómia).

1.2 A minőségbiztosítási ügynökségek saját gyógyszere

A felsőoktatási intézmények és képzések külső minőségbiztosítási szervezetek általi értékelése és akkreditációja, immár több mint száz éves múltra tekint vissza az USA-ban, 25-30 évre Európában. Ennek kapcsán időről időre felmerült egy dilemma: az egyetemek és képzéseik minőségbiztosítását külső szervezetek végzik, de mi vagy ki szavatolja e szervezetek minőségi munkáját, megbízhatóságát.

Ez utóbbi kérdésre reagálva a minőségbiztosítási ügynökségek európai szervezete, az ENQA⁴, 2003. február 27. és március 1. között munkaértekezletet rendezett tag-szervezetei számára a Barcelona melletti Sitgesben, „*Taking our own medicine – How to evaluate quality assurance agencies in order to create trust in their work and thereby in higher education*” címmel. A workshop célja kettős volt: egyrészt tapasztalatcsere az egyes ügynökségek által alkalmazott módszerekről és eljárásokról, másrészt javaslatok kialakítása az ügynökségek külső minőségbiztosítása számára. Az utóbbi téma

⁴ A 2000-ben alakult szervezet akkori neve: *European Network for Quality Assurance in Higher Education*. 2004-től a szervezet nevében a „Network” „Association”-ra módosult, szervezeti és regisztrációs változásokat is tükrözve.

vált fontosabbá, a mintegy 35 résztvevő élénk eszmecserében vitatta meg az ügynökségek metaértékelése problémakörét.

Az eredmények között több olyan elem is szerepelt, ami az ESG fontos építőköve lett.

- Az ügynökségeknek átláthatóan és hitelesen kell működniük, így demonstrálva, hogy megbízhatóak (*trustworthy*).
- Az ügynökségek értékelésének bármely nemzetek feletti rendszere figyelembe kell vegye a létező kulturális és jogszabályi sokszínűséget. Nem lehet a „*one size fits for all*” elvet alkalmazni, s nem kívánatos egy „*World Accreditation Council*”-szerű szervezet létrehozása.
- A közös egyetértéssel megalkotott alapelvek és a jó gyakorlati elemek kialakítása viszont támogatható. (E vonatkozásban a workshop üdvözölte a minőségbiztosítási ügynökségek világszervezete, az INQAAHE által ekkor fogalmazódó *Principles of Good Practice* [későbbi nevén *Guidelines of Good Practice*] c. dokumentumot.)
- Az értekezlet javasolta az ENQA vezetésének, hogy alakítson munkacsoportot az ügynökségek külső minőségbiztosítási rendszere megalkotására.

1.3 Az Európai Bizottság (apparátusának) szándékai

Az ENQA létrejötte körül az *Európai Bizottság* (is) bábáskodott, s figyelmét – egy rendkívül aktív tisztviselője révén – a működés első néhány évében is fenntartotta. Ennek persze az is oka volt, hogy az ENQA tevékenysége pénzügyi fedezetéhez a bizottság hozzájárult (projektfinanszírozás formájában ma is ezt teszi). Ebből adódott, hogy az ENQA Board ülésein a bizottság részéről ebben az időben (2005 közepéig) *Peter van der Hijden* (DG XXII, Education and Culture) megfigyelőként részt vett, s az ENQA éves közgyűléséhez kapcsolódó konferenciákon is rendszeresen felszólalt, olykor előadott. Magas, vékony termetével és elmaradhatatlan csokornyakkendőjével ő volt a kapcsolat az ENQA és a bizottság között. Ő közvetítette (találta ki?) azt is, hogy a Bologna-folyamat keretében alakuljon egy másik európai szervezet, amely a megbízható ügynökségeket hivatalosan, vagyis az Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) országai illetékes minisztereinek szervezeti bázisán elismeri (regisztrálja).

Az ENQA akkori elnöke, *Christian Thune*, a leendő párhuzamos szervezet iránti kételkedésével is birkózva, próbálta meggyőzni a *Sitges* workshop (lásd fent) nyomán létrehozott két munkacsoport (lásd alább), valamint a Board tagjait⁵, hogy az ENQA álljon a kezdeményezés élére, s koordinálja – a minőségi elvárások megalkotása mellett – ezen új szervezet kialakítását is. Két jó oka volt erre. A kezdeményezés tartalmilag kétségtől jól illett a munkacsoportok feladatkörébe, hiszen itt is az ügynökségek

⁵ Tagja voltam az egyik munkacsoportnak, s 2004–2010 között az ENQA Boardnak.

külső értékelése volt a tervezett (egyik) eszköz. A másik ok nem tartalmi, hanem politikai volt: a bizottság eltökéltsége nem volt kérdéses, tehát ha az ENQA nem adja be a derekát, akkor nagy valószínűséggel nélküle hozták volna létre az új szervezetet. (Ami később *European Quality Assurance Register* néven meg is alakult.⁶)

1.4 A berlini miniszteri kommuniké

A fenti eseményekkel párhuzamosan zajlott a Bologna-folyamat részeként a 2003. őszi berlini miniszteri értekezlet előkészítése. A miniszteri kommunikébe – a fentiek nyomán – bekerült az európai standardok megalkotásának feladata.

At the European level, Ministers call upon ENQA through its members, in co-operation with the EUA, EURASHE and ESIB⁷, to develop an agreed set of standards, procedures and guidelines on quality assurance, to explore ways of ensuring an adequate peer review system for quality assurance and/or accreditation agencies or bodies, and to report back through the Follow-up Group to Ministers in 2005 (Realising the European..., 2003).

2. AZ ESG KONKRÉT ELŐKÉSZÍTŐ MUNKÁLATAI

2.1 Az EUA-megközelítés

Az ENQA-val együttműködő szereplők között a legjelentősebb az európai egyetemi szövetség, jelentős tagsággal, lobbierővel és (minőségbiztosítási) tapasztalatokkal. A lisszaboni szeminárium után is napirenden tartották a minőségbiztosítás kérdését⁸, s 2001–2002-ben az IEP hétéves működésének nemzetközi külső értékelését (metaértékelés) is elvégeztették.⁹ A berlini miniszteri értekezletet követően kiadott *Graz Declaration* (2003. július) minőségbiztosítási szakaszában az EUA – 2001-es álláspontját

⁶ A *European Quality Assurance Register* (EQAR), 2008-ban Brüsszelben bejegyzett szervezet, tagjai – önkéntes alapon – az EHEA-országok illetékes minisztériumai. Az EQAR 11 tagú – független – bizottsága (*Register Committee*) az ESG szerinti nemzetközi külső értékelés alapján megbízhatónak bizonyult ügynökségek listára vételéről dönt. www.eqar.eu

⁷ EURASHE – a főiskolák európai szövetsége, ESIB (ma ESU), az európai hallgatói szervezet.

⁸ *Policy paper* (Dubrovnik, 2001. szeptember), *Quality Culture Project* (2002–2006), *Graz Declaration* (2003), *Policy paper* (2004. április).

⁹ Ezzel korántsem voltak elsők, például a *Magyar Akkreditációs Bizottság* (MAB) is megelőzte őket az 1999–2000-ben elvégeztetett külső értékelésével (amit egyébként – versenypályázat nyerteseként – a CRE-EUA koordinált). Lásd még: Szanto, 2005.

árnyalva – egy időszakos „Higher Education Quality Committee for Europe” felállítására tett javaslatot, melynek kis létszámú vezetőtestülete lett volna felelős a javasolt alapelvek (*proposed code of principles*) megvalósulásának nyomon követéséért, így alakítva ki a minőségbiztosítás európai dimenzióját (Graz Declaration..., 2003).

A 2004. április 12-i *policy paper* ennél is tovább megy, s a berlini kommunikációra válaszolva standardokat, eljárásokat és irányelveket fogalmaz meg a felsőoktatás minőségbiztosítására (EUA’s QA policy..., 2004). A hat standard a már jelzett intézményi szemléletet tükrözi (köztük autonómia és sokszínűség, segítő-javító fókusz), de kitér a külső minőségbiztosítási eljárásokra, valamint az ügynökségek belső minőségbiztosítására, rendszeres külső értékelésére is.

2.2 Két ENQA-munkacsoport (2003. június–2004. augusztus)

A Sitges-workshop után az ENQA vezetése két munkacsoportot alakított. Az egyik feladata az volt, hogy javaslatot tegyen az ügynökségek független külső értékelésének rendszerére, az ügynökségek regiszterének tartalmi kialakítására, a másik pedig a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási standardjainak tervezetén dolgozott. Az előbbi az ENQA akkori elnöke, *Christian Thune*, az utóbbit az egyik alelnök, *Peter Williams* vezette, míg tagjaik között ügynökségek vezető munkatársai, akkori és későbbi ENQA Board tagok voltak. A két csoport egymástól függetlenül, de kölcsönös tájékoztatást nyújtva dolgozott. A munka igen intenzív, ugyanakkor kényes volt, mert a tervezett dokumentumot – a fő érintett európai felsőoktatási szervezetekkel, valamint a *Bologna Follow-up Group*-pal (BFUG) való egyeztetést is megejtve – 2005 elejére el kellett készíteni, a tavaszi bergeni miniszteri értekezlet elé kellett tární.

A kényesség nemcsak a kiterjedt egyeztetési szükségéből adódott, hanem az egyes országok, ügynökségek különböző gyakorlatából, minőségbiztosítási filozófiájából is. A munka során újra meg újra előkerült a külső minőségbiztosítás mikéntjének kérdése (puhább megközelítés, segítő hangsúly vagy szigorúbb, ellenőrző, hatósági jelleg), amint az érintett országok, felsőoktatási intézmények, ügynökségek, eljárások, módszerek változatossága is. Hogyan lehetne ezt a sokféleséget egy elvárható konkrétsági szinten közös nevezőre hozni? A munkacsoportok tagjai a feladat(ok) mellett egymással is birkóztak a mindenki számára elfogadható eredmény elérése érdekében. A két dokumentum 2004 őszére elkészült, összedolgozásuk és egyeztetésük a többi szereplővel az ENQA elnökségére várt.

3. EGYEZTETÉSEK A NÉGYEK CSOPORTJÁBAN ÉS AZ ESG SZÜLETÉSE

A négyek csoportja (E4) a legfontosabb európai szervezeteket jelöli: ENQA, EUA, EURASHE és (akkori nevén) ESIB, ma ESU. A korábbi lazább kapcsolatok e szervezetek között a berlini mandátumból fakadó egyeztetési szükség nyomán felforrósodtak, végül is nem volt kicsi a tét.

A 2004-es EUA *policy paper* akár lehetett is volna a majdani ESG, vagy legalábbis annak nyersfogalmazványa, magja, de nem lett az. Nem lett, mert nem volt előzetesen egyeztetve az E4-ben, az EUA publikálta saját dokumentumaként. Az ENQA vezetése diplomatikusabban járt el, és persze hivatkozhatott az egyértelmű berlini mandátumra: a miniszterek az ENQA-t jelölték meg a munka koordinálójaként. Tartalmilag pedig az ENQA kezében is ott volt a versenyképes nyersanyag, a két munkacsoport révén. (A EURASHE és az ESIB is készített vonatkozó anyagokat, de ezek szűkebb körben és kisebb lobbierővel forogtak.)

A nagy kérdés tehát az volt, ki tudja meggyőzni a többi szervezetet, ki tudja maga mellé állítani a feleket az olykor éles vitákban. (A négyes egyeztetések mellett az ENQA kétoldalú megbeszéléseket is folytatott az EUA-val és a EURASHE-vel, az ESIB nem tudott [akart?] ilyenén részt venni.) A két nagyobb szereplő egyformán érvelhetett a másik ellenében: hogy nézne az ki, hogy pont az intézmények (ügynökségek) mondják meg, mik legyenek az intézmények (ügynökségek) értékelésének standardjai? Márpedig valahogy közös nevezőre kellett jutni, s mind az intézmények, mind az ügynökségek értékelésének standardjaira javaslatot kellett tenni.

2004 vége felé kritikussá vált a helyzet, úgy nézett ki, nem lesz megegyezés, s két különböző dokumentum kerül a tárgyan a bergeni miniszteri értekezlet elé. Ráadásul az ENQA-vezetés erőit a novemberi szövetséggé alakulás, a belgiumi bejegyzés és a Helsinkiből Brüsszelbe költözés előkészítésének tennivalói is lekötötték. Továbbra is külön-külön csiszolódtak az EUA és az ENQA műhelyében a közös dokumentumnak szánt szövegek tervezetei.

Áttörést a november 23-i E4 ülés hozott. Azt, hogy mi volt az igazán döntő érv, mozzanat, gesztus, csak az a néhány személy tudhatja, aki ezen ülés részese volt, de elképzelhető, hogy még ők sem. Talán nem is volt ilyen mozzanat. Egyfajta *chicken-game* volt ez, kétségtelenül, s valakinek – vagy mindenkinek – el kellett rántania a kormányt az ütközést kerülendő, hogy mind a négy szervezet arca, méltósága, hitelessége megmaradhasson.

December elején az ENQA elnöke – mint koordináló – pozitív hangú beszámolót írt az elvárt dokumentum születésének állásáról és immár egyeztetett szerkezetéről, tartalmáról a BFUG részére (annak üléseire mindegyik E4 szervezet képviselője hiva-

talos volt), s 20-án örömmel tájékoztatta az ENQA Board-ot a fejleményekről, jelezve, hogy közvetlenül karácsony után *Peter Williams* fésüli össze az elkészült (ENQA) fogalmazványokat. A munkában az elnök és a másik alelnök, *Séamus Purseil* is részt vett. Az ekkor kialakult szöveg tekinthető az ESG első tervezetének, melyet 2005 elején mindegyik E4 szervezet néhány napos határidővel körözött a tagságában észrevételezésre.¹⁰

A következő E4 ülés (2015. január 19.) után *Thune* ismét jelentős haladásról tájékoztatta a BFUG-ot. Sorai azt tükrözték, sikerült a lehetetlennek látszó feladat teljesítése, minden fontos szereplő szempontjai és tartalmi elvárásai megjelentek a dokumentumban.

Egy utolsó egyeztetési kör volt az E4 tagszervezetek észrevételei nyomán. A január 27-i szövegváltozatban a bevezető fejezet után még mindig az ügynökségek külső értékelése következett (*Peer Review System and Register*), s csak a 3. fejezet volt a standardoké,¹¹ de végül győzött a józan logika, s a végső szövegben – a MAB által is javasolva – az ENQA Board megcserélte e két fejezet sorrendjét. Az ENQA 2005. február 18-án elküldte a dokumentumot a *Bologna Follow-Up Group*-nak, jelezve azt is, hogy néhány kérdés a tervezett európai regiszter kapcsán még tisztázandó.¹²

Az ESG-t a miniszterek 2005. május 19–20-i bergeni értekezlete fogadta el.

4. AZ ESG FELÜLVIZSGÁLATÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE

Az ESG az *Európai Felsőoktatási Térség* sikertörténetének tekinthető. Standardjai egyaránt iránymutatást adnak a felsőoktatási intézmények és a minőségbiztosítási ügynökségek számára. A tapasztalatok szerint utóbbiak nagyobb mértékben használják, részben az intézmények, képzési programok értékelési eljárásaiban, s még intenzívebben az ügynökségek külső értékelése során. Az ESG-nek való lényegi megfelelés szük-

¹⁰ Talán nem érdektelen, hogy a MAB észrevételei a végső egyeztetési szakaszokban is lényeges pontokon befolyásolták a szöveg alakulását (szerkezet, fejezetcímek).

¹¹ Ez a szerkezet a két ENQA munkacsoport hierarchiáját tükrözte: az elnök a *peer-review* csoportot vezette.

¹² Az ekkori ütemterv szerint a Regiszter 2006-tól működött volna, de végül csak 2008 márciusában alakult meg, s a *Register Committee* első ügyszabó ülése 2008. november 22–23-án volt Budapesten. Bár jelen írásnak közvetlenül nem tárgya, mégsem érdektelen megjegyezni, hogy az elfogadott ESG-ben szereplő inkluzív regiszter (minden ügyszabó listázva lehet, de különböző kategóriákban) helyett, végül egy akkreditációs jellegű konstrukció valósult meg (csak az ESG-nek lényegileg megfelelő ügyszabók kerülhetnek a listára).

séges ugyanis az ENQA-tagsághoz¹³, illetve az EQAR-listára kerüléshez. Az ESG ilyen alkalmazása azonban viszonylag gyorsan felvetett egy problémát. Noha a standard szó a legtöbb nyelvben erős elvárást, normativitást jelöl, a dokumentum készítésekor mégsem ez a vonatkozás lebegett a fogalmazók előtt, éppen ellenkezőleg:

„In the light of this diversity and variety, generally acknowledged as being one of the glories of Europe, the report sets its face against a narrow, prescriptive and highly formulated approach to standards. In both the standards and the guidelines, the report prefers the generic principle to the specific requirement.”
(Standards and Guidelines..., 2014)

Bármilyen is volt a szándék, az ügynökségek külső értékelésekor az ESG tényleges alkalmazása során dönteni kell: igen vagy nem, megvan-e a lényegi megfelelés vagy sem, nem lehet azt mondani: hát ez a standard csak egy általános elvet jelent, nem konkrét elvárást. Bizony elvárásokként működnek ezen standardok az ENQA és az EQAR döntéshozatalában egyaránt (Szanto, 2007).¹⁴ Ennek belátása felvetette az ESG pontosításának, egyértelműsítésének kérdését.

Ugyanakkor több más vonatkozás is érlelte az átdolgozás igényét. Mindenekelőtt a standardok és az irányelvek közötti elmosódó határvonal¹⁵; az egyes fogalmak különböző értelmezései; fordítási kérdések; a gyakorlati alkalmazás igényei; amint az ismétlődések is, melyek a szövegezés lázas finisében elkerülték a figyelmet. Még az ESG alapvető célkitűzéseinek megfelelése, azok esetleges újragondolása is felmerült.

Az E4-ben is visszatérő témává vált az ESG-átdolgozás, s a felek hamarosan egyetértettek ebben. Az ENQA pályázatot nyújtott be az Európai Bizottsághoz, majd a támogatást elnyervén, 2010 októberében elindult a *Map ESG* projekt, az E4 szervezetek két-két képviselője alkotta *Steering Committee* irányításával, a szokásos partnerek (*Education International*, *Business Europe*¹⁶, *EQAR*, *BFUG*) tanácsadó bizottsági szerepével. A projektben az E4 tagszervezetei véleményét, alkalmazási tapasztalatait gyűjtöttük be kérdőíves megkérdezésekkel és interjúkkal, a válaszokat összesítettük,

¹³ Az ENQA tagsági feltételek – néhány kis különbségtől eltekintve – megegyeztek az ESG-vel. Ez tudatos lépés volt az ENQA részéről, mivel a szervezet 2004. év végi szövetségé alakulása és belgiumi bejegyzése közel egybeesett az ESG szövegterve véglegesítésével.

¹⁴ Magam már 2007 elején rámutattam ezen ellentmondásra, s arra, hogy az ügynökségek értékelésében az ESG akkreditációs kritériumokként funkcionál (Szanto, 2007). Ennek nyomán a probléma az ENQA Boardban is élénk visszhangot váltott ki, többen úgy reagáltak, hogy az ESG-t olyan célra használjuk, amire nem volt szánva. (Ez persze tévedés, az ESG nem véletlenül tartalmazta az ügynökségek külső értékelésének folyamatleírását is.)

¹⁵ Az ENQA tagsági követelmények például a minőségbiztosítási eljárásokban elvárták a fellebbezés lehetőségét, míg az ESG-ben ez az elem nem standard volt, hanem csak irányelv.

¹⁶ Az *Education International* az oktatói szakszervezetek világszövetsége, a *Business Europe* a nemzeti vállalkozói szervezetek európai szövetsége.

elemeztük, megvitattuk, majd 2011 decemberére zárótanulmányt készítettünk. Ennek fő mondanivalója az volt, hogy szükség van a – fentiekben jelzett – fogalmi-szövegezési, egyértelműsítési stb. átdolgozásra, de nem indokolt az ESG gyökeres átalakítása. Az általános elvek vs. konkrét előírások ellentmondásában az előbbi megtartása mellett foglaltunk állást. Nem tehattünk mást, mert a probléma feloldása nem lehetséges valamelyik részes fél fontos alapelve és igénye sérülése nélkül.¹⁷

A zárótanulmányt az ENQA elküldte a BFUG-nak, és a benne rögzített javaslatok nyomán a 2012-es bukaresti miniszteri értekezlet kommunikéje előirányozta az ESG felülvizsgálatát.

5. AZ ESG ÁTDOLGOZÁSA

A fenti mandátum alapján a már megszokott szervezeti keretben (E4, *Education International, Business Europe*, EQAR képviselői alkotta *Steering Group*) zajlott az átdolgozás. Miután az E4-ek tagszervezetei a *Map ESG*-projekt során már részletesen kifejtették véleményüket a tárgyban, az egyeztetések ezúttal szélesebb kört céloztak meg. A projekt 2013 márciusában saját weboldalt nyitott¹⁸, itt kérték – bárki számára elérhetően – az ESG átdolgozására vonatkozó javaslatokat. Ezek, valamint a *Map ESG*-projektben begyűjtött információk, továbbá az egyes nemzeti minisztériumok és a hét szervezet felől érkező újabb észrevételek, javaslatok, igények alapján állította össze a csoport az ESG új verzióját, melyet 2014. március 18-án elküldtek a BFUG-nak. A szöveget a BFUG – néhány további módosítás után – szeptember 19-én fogadta el.

Ekkortól a dokumentum gyakorlatilag véglegesnek volt tekinthető, a miniszteri értekezlet ezt a szöveget hagyta jóvá 2015. május 15-én, s ezzel az átdolgozott ESG hivatalossá vált (*Standards and Guidelines...*, 2015). A korábbiaktól eltérően, a *Jereváni kommuniké* a főszövegében meg sem említette ezt a munkát, illetve a dokumentum elkészültét, csupán a függelékben – igaz, ott az első helyen – tüntette fel az átdolgozott ESG-t az elfogadott dokumentumok között (*Yerevan Communiqué*, 2015). A minőségbiztosítás azonban a főszövegben, a célok kifejtésében – szintén az első helyen – egy jó bekezdésnyi teret kapott, s ebben megjelentek az új (és korábbi) ESG egyes tartalmi elemei is (hallgatóközpontú tanítás, erősebb kapcsolat a tanítás, a tanulás és a kutatás között, a hallgatói kompetenciák fejlesztése, tanítási és értékelési módszerek, az oktatói kompetenciák fejlesztése, a hallgatók és a felhasználók bevonása a tananyagfejlesztésbe és a minőségbiztosításba).

¹⁷ A projekt részletes ismertetése és a zárótanulmány elérhető: <http://www.enqa.eu/index.php/map-esg-3/> (Magam az ENQA képviseletében vettem részt a *Steering Committee* munkájában.)

¹⁸ <https://revisionesg.wordpress.com/>

6. MIRE JÓ AZ ESG? CÉLOK – MEGVALÓSULÁS – ALKALMAZÁSOK

S végül feltehetjük a kérdést: Mire is jó az ESG, mi a haszna? Céljait nagyrészt elérte, közös európai keretet adott a felsőoktatási minőségbiztosításra, javította annak helyzetét, növelte a rá irányuló figyelmet, tudatosságot. Az információs célt is elérte, bár itt a hatás kissé féloldalas: míg az ügynökségek külső értékelése jelentős átláthatósági – és működési – javulást hozott, addig a felsőoktatási intézmények körében mindedig kisebb volt az áthatás, s itt is inkább az ügynökségek ESG használata nyomán terjedt és hatott a standardok (érték)világa. A kölcsönös bizalom erősítés, s ennek révén az országok közötti mobilitás növelése, valamint a diploma elismerés könnyítése talán egy kicsit hosszabb távon válthatják be a hozzájuk fűzött reményeket.

Ami pedig az ESG 2. és 3. részének ügynökségértékelésekre alkalmazását, az általános(nak szánt) szempontok és a döntéshozatalban a konkrét, küszöbszint (akkreditációs) jellegű alkalmazás között feszülő ellentmondást illeti, nos, ez továbbra is megmaradt, nem könnyítve az ENQA Board és az EQAR *Register Committee* munkáját.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- A BOLOGNA-FOLYAMAT BERLIN (2003): Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása. Kommuniké a felsőoktatásért felelős miniszterek konferenciájáról. Elérhető: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/berlini_kommunike.pdf.
- EUA's QA policy position in the context of the Berlin Communiqué (2004): European University Association. Elérhető: <http://eua.be/publications/eua-policy-positions-and-input-to-consultations.aspx>
- GRAZ DECLARATION (2003): Forward from Berlin: the Role of the Universities European University Association. Elérhető: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf
- Guidelines of Good Practice (2007): INTERNATIONAL NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE AGENCIES IN HIGHER EDUCATION, 12. Elérhető: <http://www.inqaahe.org/main/professional-development/guidelines-of-good-practice-51>
- Realising the European Higher Education Area” Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Elérhető: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf
- SALAMANCA NYILATKOZAT (2001): The Bologna Process and the European Higher Education Area. Elérhető: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005): ENQA, Helsinki, 10. Elérhető: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015): Approved by the Ministerial Conference in May 2015 Jereván. Elérhető: https://revisionesg.files.wordpress.com/2015/05/revised_esg_2015_adopted.pdf

SZANTO, TIBOR R. (2005): Evaluations of the Third Kind: External evaluations of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*. Vol. 11., Issue 3., pp. 183–193.

SZANTO, TIBOR R. (2007): The implementation of the European Standards and Guidelines (ESG) in Hungary and some comments on the ESG. (*Bologna Seminar*, Berlin, 15-16 February 2007.) In: *The Quality Assurance System for Higher Education at European and National Level*. Bonn: HRK, pp. 78–86.

YEREVAN COMMUNIQUÉ (2015): European Higher Education Area. Elérhető: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf

II. A minőségbiztosítás külső dimenziója

Értékelési eljárások a felsőoktatásban

A felsőoktatásban – az Európai standardok és irányelvek (ESG) alapján zajló különböző akkreditációkon túl – az elmúlt évtizedekben robbanásszerűen terjedtek el más értékelési eljárások. E trend kialakulásában az játszott szerepet, hogy a felsőoktatási szektor komplexitásának növekedésével, az intézmények teljesítménye és minősége megítélése is egyre nehezebb lett, miközben az érintetteknek egyre nagyobb igénye van a megbízható információkra. A szabályozók és a finanszírozók a transzparencia növelésével törekednek az információs aszimmetria csökkentésére. Az értékelési eljárások az átláthatóságot támogató eszközök egy sajátos csoportját jelentik, amelyek a szervezet teljesítményét és/vagy kiválóságát (azaz szervezeti szintű minőségét)¹⁹ vizsgálják valamilyen módszerrel, majd ennek eredményeit összevetik az elvárásokkal vagy más intézmények teljesítményével.

Az ESG standardjaiból – amelyek például előírják az önértékelés, helyszíni látogatás, értékelés, utánkövetés folyamatát, a jelentések nyilvánosságát, a döntések megfellebbezhetőségét – az értékelés egy bizonyos formája bontakozik ki: az, amelyet a magyar felsőoktatásban elsősorban az intézményi akkreditáció során tapasztalhatunk meg. Ugyanakkor egy-egy intézmény számos más eljárással is találkozhat, így például a programakkreditációval, a jelentési és beszámoltatási (*reporting*) rendszerekkel, a különféle pénzügyi beszámolókkal, a rangsorokkal, a különböző minőségi díjak gyakorlatával stb.

¹⁹ Az értékelési eljárások egyaránt vonatkozhatnak a szervezetek teljesítményére és kiválóságára. Ennek az az oka, hogy a felsőoktatási intézmények (és általában a közszolgálati szervezetek) értékelési módszerei egyaránt merítenek a teljesítmény- és a minőségmenedzsment eszköztárából, ami a teljesítmény és minőség fogalmának összemosódásához, kevert használatához vezetett a gyakorlatban.

Ahhoz, hogy megértsük az ESG (és a rá épülő értékelési eljárások) szerepét, működését, érdemes összehasonlítanunk az általa sugallt akkreditációs eljárást más értékelési mechanizmusokkal. Ehhez olyan szempontok kiemelése célszerű, amelyek jelentősen befolyásolják magát az értékelési folyamatot, illetve amelyek révén az eljárások jellemezhetők, csoportosíthatók.

I. AZ ÉRTÉKELESI ELJÁRÁSOK EGY LEHETSÉGES CSOPORTOSÍTÁSA

A szakirodalom sokféle szempont alapján osztályozza az értékelési eljárásokat. Lényeges kérdés például, hogy *mi az értékelés tárgya*. Egy szervezet? Egy szervezeti egység vagy egy képzési program? Az értékelés során *lefedett területek* is különbözőek lehetnek: némely mechanizmus a szervezeteket teljes egészében akarja megragadni, annak minden lényeges aspektusával és tevékenységével együtt, míg mások csak bizonyos részekre koncentrálnak: például egyes rangsorok csak az intézmények kutatási tevékenységére fókuszálnak, mások kiterjednek az intézményi működés egyéb dimenzióira is. A továbbiakban csak a szervezet (részleges vagy teljes) értékelésével foglalkozó eljárásokat vizsgáljuk.

Szintén fontos szempont, hogy az adott *eljárás* mire irányul, mi a *fókusza* (lásd 1. táblázat). Egyes értékelések a szervezetek alaptevékenységéhez kapcsolódóan annak inputjait (például az oktatók minősége), eredményességét (például a tanulás terén elért eredmények) vagy konkrét működése minőségét értékelik. Más eljárások viszont rendszerfókuszúak, amelyek abból indulnak ki, hogy a tömegesedő felsőoktatásban lehetetlenség minden interakció és tranzakció megfelelőségét vagy minőségét megítélni. A vizsgálat középpontjába ezért nem az adott eredményt előállító folyamatot kell állítani, hanem azt: vannak-e az intézményben a kimenet minőségét, integritását és a kitűzött célok elérését biztosító folyamatok, és ha igen, akkor ezek milyen hatékonysággal működnek. Másként fogalmazva: milyen visszacsatolási és beavatkozási eljárások biztosítják, hogy a vizsgált intézmény vagy képzési program következetesen a saját maga által meghatározott cél felé tartson. Az ilyen típusú értékelési eljárások többnyire az ún. PDCA-ciklus²⁰ folyamatos alkalmazását várják el az értékelt szervezettől, azaz azt: legyen képes a célok kijelölésére, az ehhez illeszkedő akciók meghatározására és végrehajtására, ezt követően az eredmények kiértékelésére, majd ez alapján a célok/akciók/eljárások módosítására. Döntően ilyen rendszerfókuszú értékelést vetít előre az ESG is, amelynek egyik standardja például azt mondja ki, hogy

²⁰ A PDCA mozaikszó a Plan, Do, Check, Act folyamat elemeinek kezdőbetűiből áll össze.

„a külső minőségbiztosítási eljárásnak az ESG 1. részében leírt belső minőségbiztosítási eljárások eredményességére kell irányulnia”, másik standardja pedig a képzési programok rendszeres felülvizsgálatát és a folyamatos fejlesztését irányozza elő (lásd PDCA-ciklus). A *rendszer- és az alaptevékenység-fókuszú megközelítés* között nem éles a határvonal. Gyakran fordul elő, hogy egyes eljárásokban megpróbálják kombinálni a megfelelő szempontokat, és egyszerre vizsgálják a kimenetek minőségét, illetve a minőségirányítási rendszer alkalmasságát (ilyen például a MAB intézményakkreditációs eljárása is).

Különösen fontos szempont *az értékelés célja* (lásd 1. táblázat), *jellege*. A célok kijelölése jelentős mértékben befolyásolja az értékelésben közreműködő szereplők magatartását. Noha a célkitűzések igen sokfélék lehetnek, hiszen például az eredmények felhasználhatók erőforrás-elosztási döntésekhez, minőségfejlesztési programokhoz, a szakpolitikai döntéshozatal támogatásához, az elszámoltathatósághoz, a felelősségre vonáshoz stb., alapvetően két eljárást érdemes megkülönböztetni: a minősítő és a fejlesztőt. E két típus részben igazodik Scriven (1966) klasszikus fogalompárjához, a formatív és a szummatív értékeléshez, ám ez utóbbiak nem az értékelés céljára, hanem annak szerepére utalnak. Az általunk minősítő és fejlesztő eljárásnak nevezett kategóriákhoz további jellemzők társíthatók: a fejlesztő eljárások eredményének elsődleges felhasználója többnyire maga a szervezet (belső vevők), míg a minősítő eljárások jellemzően más (külső) érintetteknek szólnak (külső vevők). Ez utóbbiakat gyakran használják a külső érintettek információs hátrányának mérséklésére.

A minősítő értékelések körében hasznos megkülönböztetni a *hitelesítésre* és az *osztályozásra, rangsorolásra irányuló* eljárásokat (lásd 1. táblázat). A hitelesítés (például akkreditáció) egy intézmény (vagy program, modul stb.) státusának, legitimitásának vagy megfelelőségének megerősítése. Lényegében annak igazolása, hogy a felsőoktatási intézmény teljesíti az adott kategóriával szemben támasztott követelményeket, eléri a szükséges minimumokat. Az akkreditáció átfogó értékelésen alapszik, amely többnyire igen/nem döntéssel végződik, esetenként azonban lehetséges valamilyen fokozatosság is (például megfelel, feltételeesen felel meg, nem felel meg) (OECD, 2008). A hitelesítés mögött meghúzódó minőség fogalom az alacsony selejtaránnyal rokon, ami azt jelenti, hogy nincsenek a specifikációnak nem megfelelő programok vagy intézmények. Tipikus példái a programakkreditációs eljárások, ahol egy intézmény adott program oktatására vonatkozó képességét vizsgálják meg.

Az osztályozás-rangsorolás (*grading/ranking*) nem egy elvárt szinthez képest vizsgálja a szervezetet, hanem kategorizálja vagy egymáshoz hasonlítja őket. Nem azt a kérdést teszi fel, hogy a vizsgált egység eléri-e az elvárt minimumot vagy teljesíti-e a standardokat, hanem azt, mennyire jó az alaptevékenység valamely jellemzője (inputja, folyamata, eredménye stb.). Az ilyen jellegű értékelések alapjául ezért másféle

minőség fogalom szolgál: a kiválóság (excellence), azaz melyik a legjobb a sok közül, illetve a többiek mennyire jók. Az értékelés kimenete így többnyire valamiféle osztályozás (például értékelés 1-től 5-ig), amely egyben az összehasonlítást is lehetővé teszi. (Az osztályozás nem zárja ki az értékeléshez kapcsolódó szöveges magyarázatot, részletezést.) Példaként a különböző minőségi díjakat vagy a rangsorokat lehet megemlíteni.

1. táblázat: Az értékelési eljárások cél és fókusz szerinti csoportosítása

		Az eljárás célja		
		minősítés (inkább külsősöknek)		fejlesztés
		hitelesítés	osztályozás-rangsorolás	(inkább belsősöknek)
Az eljárás fókusza	konkrét alaptevékenység (input, folyamat, eredményesség, ki-menet)	• programakkreditáció (különösen a kimenet-alapú)	• nemzetközi rangsorok (ARWU, THE, QS) • U-multirank • QS-star • kutatóegyetemi eljárás • szakmai díj • kompetenciamérések	• EUA IEP • szakfejlesztési bizottságok • hallgatói elégedettség mérése • kollaboratív benchmarkok • fejlesztési célú indikátorrendszerek
	rendszer (célkijelölési, nyomon követési és felülvizsgálati folyamatok)	• intézményakkreditáció (ESG alapján) • ISO* • AACSB és EFMD intézményakkreditációs eljárások	• minőségi díj (EFQM) (bár az eredmények miatt áthúzódik a tevékenységbe is)	• előakkreditáció, előaudit

Forrás: a szerzők saját szerkesztése

*A táblázatban szereplő új rövidítések, fogalmak magyarázatát lásd a szöveges részben.

Fontos hangsúlyozni, hogy az 1. táblázatban látható osztályozási rendszer pusztán a már bevezetett kezdeményezések csoportosítására alkalmas, ugyanis csak az eljárások alkalmazása során alakul ki, hogy a politikai szándék, a különböző érintettek érdekei és hatalmi viszonyai hogyan befolyásolják magát az értékelést (például annak célját). Az 1. táblázatban szereplő csoportosítási dimenziókat a korábbiakban már bemutat-tuk, az egyes konkrét tételek ismertetése, értelmezése – döntően a besorolási szempontok érzékeltetése érdekében – az alábbiakban olvasható.

A *minősítő típusú*, azon belül a rendszerekre irányuló hitelesítő eljárásokra vonatkozóan számos példa említhető. A legtisztábbak közé azok az iparágfüggetlen minősítő eljárások tartoznak, amelyek nagyon általános elvek meglétét vizsgálják a hitelesítendő szervezeteknél. Az *ISO 9001 minősítés* megszerzésének folyamata során például az intézménynek azt kell igazolnia a tanúsítást végző szervezet auditorai előtt, hogy az ISO-szabványban előírt folyamatokkal és eljárásokkal rendelkezik, továbbá azok megfelelően működnek. A vizsgálat tehát a minőségirányítási rendszerre irányul, nem a konkrét tevékenység vagy termék minőségére. A tanúsítás minősítő értékelés, hiszen a szervezet megfelelését vizsgálja a szabványok alapján. Ugyanakkor a gyakorlatban alkalmazott eljárások során találkozhattunk olyan példával is, ahol a tanúsítás inkább fejlesztőnek tekinthető, mert az értékelők már nem a megfelelés megállapítását tekintették fő feladatuknak, hanem a fejlesztési lehetőségek feltárását (Takács, 2014). A tanúsítás inkább külsősöknek szól, mert annak eredménye nem a szervezet, hanem más szereplők számára igazolja a megfelelést.

Ezzel szemben az ESG-ben már olyan iparág-specifikus kritériumok is szerepelnek, amelyek a konkrét tevékenységek megfelelésének vizsgálatára is alkalmasak (ilyenek például a hallgatóközpontú tanulásra, tanításra és értékelésre vagy a hallgatók felvételére, előrehaladására, elismerésére irányuló standardok). Ennél fogva az erre épülő akkreditációs eljárások a rendszer-alaptevékenység dimenzióban jellemzően köztes állapotot foglalnak el. Habár az ESG az intézmények belső minőségbiztosítására vonatkozó standardjai fejlesztő értékelésekre is felhasználhatóak (akárcsak az ISO esetében), a külső értékelés folyamatára és az értékelést végző ügynökségek működésére vonatkozó standardok együttesen, már alapvetően minősítő jellegű értékelést vetítenek előre. Mindez jól tükröződik például a *MAB intézményakkreditációs* mechanizmusában is. Az eljárás minősítő, hiszen a felsőoktatási intézmény működési engedélyének kiadása előtt az Oktatási Hivatal kötelezően bekéri a MAB véleményét, azaz az akkreditáció eredményét. Bár a MAB látogató bizottsága fejlesztési javaslatokat is megfogalmaz a folyamat során, az Oktatási Hivatalnak megküldendő értékelő vélemény miatt, az intézményakkreditáció elsődleges célja minősítő jellegű.

A MAB intézményakkreditációs eljárása a fókuszot illetően is köztes helyzetben van: egyfelől az intézmény működését az ESG-standardokkal vetik össze (ami önmagában is köztes helyzetet takar), ám olyan tényezőket is értékelnek (értékeltek), mint például az intézmény kulcsfontosságú eredményei (ami még inkább az „alaptevékenység működése” kategória felé tolja az eljárást).

A minősítő jellegű kategóriában érdemes még megemlíteni az üzleti felsőoktatásban folyó *nemzetközi akkreditációs vizsgálatokat*. Ezeket több szervezet is végzi (pél-

dául az EFMD²¹). Viszonyítási alapként az egyes tanúsító szervezetek által kidolgozott standardgyűjtemény szolgál, amely egyaránt tartalmaz általános (rendszerszintű) és specifikus folyamatokra, termékekre (például magas szintű üzleti képzésre) vonatkozó elvárásokat. Az akkreditációs eljárás sajátossága, hogy önkéntes (ennek ellenére a piac sokszor kikényszeríti), és a végső eredmény nem nyilvános a közvélemény számára. Az akkreditáló szervezeteknek ugyanis az az álláspontjuk, hogy az intézmények az ügyfeleik, így a cél az intézmények fejlesztése, és ezért a jelentések nem a közvéleménynek szólnak. E tekintetben nagyon hasonlítanak például az ISO-eljáráshoz, ahogy abban is, hogy a megszerzett akkreditáció (tanúsítás) viszont már a külső érintetteknek szól, jelentős marketingelőnyt garantálva. Ez jelentősen befolyásolja az intézmények viszonyulását az eljárásokhoz. Mindezek indokolják tehát, hogy az eljárást minősítőnek tekinthessük.

Hasznosnak tűnik néhány példát említeni az osztályozás-rangsorolás típusú minősítő értékelésekre is. Ezek közé tartozik többek között a 2006 és 2012 között Magyarországon is működő *Felsőoktatási Minőségi Díj*. Az odaítélés nagyon hasonlított a MAB akkreditációs folyamatára, bár az intézményeknek az önértékelést az ún. EFQM-modell alapján kellett összeállítaniuk, amely az adottságok (lényegében az erőforrásokat és az irányítási rendszert leíró elemek), eredmények bemutatásából állt össze. Ennek megfelelően a Minőségi Díj köztes helyen szerepel a rendszer-tevékenység tengelyen. Az EFQM-modell tehát nem standardokat, hanem értékelési szempontokat fogalmazott meg. Ez nem véletlen, hiszen a Felsőoktatási Minőségi Díj eljárása nem hitelesíteni akarta az intézményeket, hanem osztályozni. A díj megalapítását elsősorban fejlesztői célok vezérelték (csakúgy, mint a mintául szolgáló minőségi díjakat), amit a részvétel önkéntes jellege is erősített, ugyanakkor önmagában az a tény, hogy az eljárás során a hatékony és eredményes folyamatokkal rendelkező intézményeket jutalmazták (amelynek presztízsbeli értéke volt), erősítette azok megfelelési attitűdjét. Emiatt az intézmények inkább minősítésként viszonyultak a Felsőoktatási Minőségi Díj pályázathoz. (Hasonló kezdeményezés az Európai Bizottság által kiírt ECTS Label és Diploma Supplement Label is.)

Az osztályozás jellegű minősítő értékelések csoportjába tartozik a *kutatóegyetemi címmel* kapcsolatos eljárás. Ilyen pályázatot a magyar felsőoktatásban 2010 januárjában írtak ki először. Az elbírálás során megkülönböztették (osztályozták) az intézményeket azok (múltbéli) teljesítménye alapján, így kategóriarendszerünkben a minősítés (osztályozás) és a termék-tevékenység metszetben helyezhetőek el.

Szintén ide tartoznak az előre megadott indikátorok súlyozásával kialakított *nemzetközi felsőoktatási rangsorok*. Ezek döntően a médiának, a hallgatóknak és a poli-

²¹ EFMD: European Foundation for Management Development (<https://www.efmd.org/accreditation-main/equis>)

cy-makereknek készülnek, e csoportok érdeklődése a fő hajtóerejük. Az alkalmazott indikátorok jellemzően a nemzetközi orientációjú kutatóegyetemek szempontjait tükrözik, a velük szembeni legátfogóbb kritika pedig éppen az intézmények ennek való megfelelési kényszerére világít rá. A rangsorok egy része – többnyire a sokféle területet értékelőké – önkéntes, intézményi adatszolgáltatáson alapszik, másik részük viszont kizárólag a nyilvános vagy intézménytől független adatforrásokra épít (például a nemzetközi bibliográfiai adatbázisokon alapuló, kutatási teljesítményt előtérbe helyezők). A *hazai rangsorok* besorolási szempontból a nemzetközi rangsorokkal azonos módon kezelhetők.

Egy másik megközelítést képvisel az *U-Multirank*, amely nem készít átfogó rangsort, azaz az egyes mutatószámok súlyozásával nem állítja elő az intézmények végső helyezési listáját. Helyette az intézményeket – indikátoronként – öt nagyobb csoportba sorolják attól függően, hogy az adott mutató mentén milyen eredményt ér el a populáció a mediánértékéhez képest (részletesebben lásd e kötetben *Temesi József tanulmányát*).

Számos példát hozhatunk a *fejlesztő értékelési eljárásokra* is. Ilyennek tekinthetők a külső szereplők által folytatott, ám a szervezet tanulására szolgáló akkreditációra vagy tanúsításra előkészítő eljárások (*előakkreditáció, előaudit*). Az üzleti iskolák (önkéntes) akkreditációját végző szervezetek, mint az EFMD és az AACSB, a folyamat szerves részévé teszik a jelentkezők előzetes mentorálását. A kijelölt mentor, aki az érintett akkreditációs eljárást belülről ismeri, időről időre visszacsatolást ad az intézménynek a működésről, az akkreditációhoz készített anyagokról. Az ISO-eljárás esetén is bevált gyakorlat az előaudit, amelynek során a külső szolgáltató annak érdekében szimulálja az auditvizsgálatot, hogy a tanúsítandó cég jobban meg tudjon felelni a későbbi, tényleges eljárásban.

Az előző csoportba tartozik az European University Association (EUA) ún. *intézményértékelési programja (institutional evaluation programme²²)* is, ami fejlesztési tanácsadást kínál az önként jelentkező intézményeknek. Az önértékelésre és a helyszíni látogatásra épülő folyamat során az intézmény helyzetét, stratégiáját és alkalmazott eszközeit átfogóan értékelik, de emellett szintén kérhető egy-egy kiemelt terület részletesebb elemzése. Az eljárást követő években lehetőség van az utánkövetésre (*follow-up evaluation*) is. Az eljárás tehát alapvetően fejlesztő jellegű. Néhány esetben azonban előfordult, hogy egy-egy kormányzat (például Szlovákiában, Romániában, Írországbán) az EUA-t kérte fel a felsőoktatási intézmények értékelésére. Ilyen körülmények között az eljárás az intézmények nézőpontjából akár minősítő jellegű is lehet. Ugyancsak a minősítő jelleget erősítheti, hogy az értékelés eredményét az EUA

²² <http://www.eua.be/activities-services/institutional-evaluation-programme/Home.aspx>

2009 óta nyilvánosságra hozza (ellentétben például az EFMD vagy az AACSB által folytatott eljárások eredményével).

Módszertani szempontból különösen érdekes fejlesztő értékelési eljárásnak tekinthetők azok az *indikátorrendszerek* is, melyeket egy külső szervezet (akár egy hatóság) minőségfejlesztési célból készít. Ezek eredményei gyakran anonimizáltak (az intézmények csak magukat tudják beazonosítani) és/vagy csak az intézmények számára hozzáférhetőek. A mechanizmus fejlesztő jellegét az tükrözi, hogy az indikátorokat az intézmények teljesítményének megítélésére önmagukban nem tartják alkalmasnak, csak arra, hogy a problémás területeket jelezzék. Az eredmények azonban iránymutatást adhatnak arra vonatkozóan, hogy a szervezetnek milyen területeken érdemes tovább vizsgálódnia, hol kell a problémákat feltárnia. Ehhez hasonló szerepűek a közoktatásban alkalmazott PISA-értékelések és az országos kompetenciamérések²³ is, amelyek elsősorban fejlesztői céllal készülnek, ugyanakkor a közvéleményben gyakran az adott ország közoktatási rendszerének (PISA) vagy egy-egy iskolájának (kompetenciamérés) minősítéseként értelmeződik. Például a HVG a kompetenciamérések eredményét beépíti a középiskolai rangsorába, és maguk az intézmények is gyakran tüntetik fel a kompetenciamérések eredményét a szülőknek szóló diáktoborzó anyagaikban.

Fejlesztő értékelési eljárásokat nemcsak külső, hanem a belső szereplők is folytathatnak. Példaként említhetők a *kollaboratív benchmark-eljárások*, melyekben különböző felsőoktatási intézmények szervezett módon cserélnek adatot abból a célból, hogy saját gyengeségeiket és erősségeiket be tudják azonosítani (ESMU, 2010.) Ide tartozik a MaUniMo-projekt²⁴, amelynek keretében az EUA és négy felsőoktatási intézmény a nemzetközi mobilitás értékelésére alkalmas eszközt fejlesztett ki, majd tesztelte azt. Szintén említésre méltó az IMPI²⁵ projektje is, melynek során a nemzetköziesedéssel kapcsolatos indikátorokat definiáltak, és olyan támogató eszköztárat (*toolbox*) alakítottak ki, amely „lehetővé teszi a személyre szabott profilkészítést és önértékelést, valamint az intézményközi összehasonlítást a kölcsönösen elfogadott benchmark gyakorlatok alapján”.²⁶ Az intézmények innovációs potenciáljának értékelésére szolgál a HEInnovate projekt keretében fejlesztett eszköz²⁷.

A belső fejlesztő értékelések további példáiként értelmezhetők a valamely folyamat vagy működés fejlesztését előirányozó mechanizmusok is. Intézményi szempontból szintén fejlesztő értékelésnek tekinthetők a hallgatói (vagy az érintett csoport köré-

²³ Lásd: http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/alt_leiras

²⁴ Mapping UNiversity MObility, lásd <http://www.maunimo.eu/index.php/the-maunimo-project>

²⁵ Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation; <http://www.impi-project.eu/home>

²⁶ <http://www.impi-project.eu/mission>

²⁷ <https://heinnovate.eu/>

ben folytatott) azon *elégedettségmérések* eredményei, amelyek az intézményműködés fejlesztését célozzák meg (valamely dimenzióban). Ezek azért belső értékelések, mert a hallgatók csak az adatokat nyújtják, a módszertan megválasztását, az adatelemzést és az értékelést az intézmény maga végzi el. Noha az értékelés célját tekintve a hallgatói elégedettségi felmérések minősítő és fejlesztő típusú értékelések is lehetnek attól függően, hogy a szervezet vezetői milyen célból kezdeményezik, hogyan használják fel az eredményeket, a gyakorlatban inkább a fejlesztő jellegű alkalmazás tapasztalható a felsőoktatásban.

2. TOVÁBBI ELEMZÉSI SZEMPONTOK

A fentiekből az tükröződik, hogy az értékelési eljárások csoportosítása analitikus szempontból jól használható, ám a gyakorlatban a bemutatott példák egy részében az egyes szempontokat egyidejűleg kísérelték meg érvényesíteni. Számos eljárásban egyaránt törekednek a belső és külső értékelési elemek beépítésére, és egyszerre fogalmaznak meg minősítési és fejlesztési célokat. Például a Magyar Akkreditációs Bizottság intézményakkreditációs eljárása önértékelésre és a látogató bizottság jelentésére is épül, a végső jelentések egyszerre minősítik az intézményt (megfelelt vagy nem az akkreditáció szempontjainak), illetve fogalmaznak meg minőségfejlesztési tanácsokat. A MAB tehát egyidejűleg törekszik a *minőséghitelesítésre* és a *minőségértékelésre*, ami feszültséggel jár. Ennek nemcsak az az oka, hogy a két megközelítésnek más-más felhasználói vannak (míg a hitelesítő eljárások eredményei elsősorban a felsőoktatás vevőinek, azaz a hallgatóknak, a munkaadóknak, az államnak, a társadalomnak szólnak, akiket orientálni akar, addig a fejlesztő eljárások hasznélvezője maga az értékelt szervezet). A feszültség oka az is, hogy a minősítő eljárásokhoz gyakorta kapcsolódik valamilyen jutalom vagy szankció (akár nem szándékolt módon is, például a közvélemény megítélése révén), ami megnehezíti a fejlesztői beavatkozásokat. Míg a fejlesztő eljárásokhoz a hibák feltárására és őszinteségre van szükség, addig a minősítő eljárások gyakran épp ellenkező hatással járnak: a hibák elleplezése és a jól működő intézmény látszatának fenntartására ösztönözik az intézmény képviselőit.

Az értékelés minősítő vagy fejlesztő jellege gyakran mosódik össze az értékelést követő intézkedés természetével (büntetés, jutalmazás, fejlesztés). Ez annak köszönhető, hogy a minősítő megközelítések gyakran törekednek arra, hogy egységes kritériumok alkalmazásával összehasonlítsák vagy rangsorolják az értékelt egységeket, s ez által például forráselosztási döntések alapjául szolgáljanak. A fejlesztő megközelítések azonban az értékelt egységet önmagában kívánják vizsgálni, nem másokhoz képest. Nem a múltbéli teljesítményt minősítik, hanem a jövőbeli potenciál eléréshez adnak

tanácsokat. A minősítő vagy fejlesztő jelleg kialakulásában tehát lényeges szerepe van annak, hogy a követő intézkedések közvetlenül (például jutalmak, a teljesítménnyel összefüggő díjazás) vagy közvetett módon (például a jelentések nyilvánossága révén bekövetkező hallgatói preferenciaváltozás) hatnak-e, illetve hogy pozitív vagy negatív ösztönzőket vezetnek-e be. Minél közvetlenebbnek és minél erősebbnek élik meg ez utóbbiak jelenlétét a szereplők, annál nagyobb a késztetés, hogy az eljárást minősítőnek kezeljék. Éppen ezért olyan kérdéseknek is jelentős szerepe van, minthogy egy értékelő eljárás önkéntes vagy kötelező, a jelentések nyilvánosak-e vagy sem, továbbá hogy a jelentésekben az intézményeket anonim módon vagy nevesítetten tüntetik-e fel.

Az ESG mind a minősítő, mind a fejlesztő értékelési eljárásokat képes támogatni. Szolgálhat olyan standardok gyűjteményeként, amelyek konkrét elvárások megfogalmazása révén operacionalizálhatóak, számon kérhetőek, ellenőrizhetőek. Ugyanakkor használható olyan útmutatóként is, amely a minőség szempontjából fontos tényezőkre irányítja a figyelmet, miközben olyan kérdéseket vet fel, amelyek katalizálhatják a fejlesztési törekvéseket. A kérdés az, hogy az adott felsőoktatási rendszerben alkalmazott értékelési eljárásokban a részt vevő szereplők hogyan tekintenek az ESG-re.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ESMU (2010): *A University Benchmarking Handbook. Benchmarking in European Higher Education*. Brussels. Centre for Strategic Management of Universities. http://www.che.de/downloads/Handbook_Benchmarking_EBI_II.pdf
- OECD (2008): *Thematic review of tertiary education: Synthesis report*. Paris, OECD.
- SCRIVEN, M. (1966): *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium. Indiana. Lafayette, Prudue University.
- TAKÁCS, ERIKA (2014): *A külső értékelés kórházon belüli hatását befolyásoló tényezők*. Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola. DOI 10.14267/phd.2015026

Trendek és szándékok az európai felsőoktatás minősbiztosításában²⁸

A felsőoktatás minősbiztosítási intézményrendszere az elmúlt két évtizedben épült ki az egyes országokban az ágazat expanziójával párhuzamosan. Miközben az egyes országok gyakorlata nagyon sokszínű képet mutat, az elmúlt évtized fontos fejleménye a kérdés nemzetközi szintre emelkedése (ennek részleteiről lásd e kötetben Szántó Tibor tanulmányát).

A kiemelt figyelem oka, hogy felismerték a felsőoktatás szerepét a versenyképes és fenntartható társadalmi-gazdasági rendszer kialakításában. Ennek feltétele ugyanakkor a minősbiztosítási eljárások és a transzparencia fejlesztése, valamint az ezt szolgáló mechanizmusok kidolgozása. Ezek révén biztosítható ugyanis az egyre több hallgatót befogadó felsőoktatási intézményekbe vetett bizalom növekedése. A *transzparenciát* olyan eszközök szolgálják, mint a képesítési keretrendszerek bevezetése, a kimeneti követelmények (*learning outcome*) erősítése, a kreditrendszer kialakítása, a diplomamelléklet, az európai rangsor és az U-Multirank bevezetése, valamint egy európai adatbázis létrehozása az értékelt képzésekről és intézményekről. E tevékenységek mindegyike az országok összehangolt működését igényli, és persze legtöbbjük szorosan kötődik a minősbiztosítás rendszeréhez is.

A továbbiakban a minősbiztosítás terén kialakult trendeket és megfogalmazott szándékokat (prioritásokat) vizsgáljuk meg a minősbiztosításban érdekelt nemzetközi szervezetek – elsősorban az ENQA, EAU, EQAR, továbbá az Európai Unió és az EHEA – jelentései és elemzései alapján. Négy fejleményt érdemes részletesebben

²⁸ E fejezet egy korábban megjelent tanulmány átdolgozott, rövidített és aktualizált változata. Az eredeti tanulmány, „A felsőoktatási minőségügy aktuális trendjei” elérhető az alábbi címen: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_felsooktatasi_minosegugy_aktualis_trendjei.pdf

bemutatni: az ESG hatását a minőségbiztosítás alakulására, a minőségbiztosítás nemzetköziesedését, a külsős érintettek szerepének erősödését a külső minőségbiztosításban és a tanulás- és hallgatóközpontú szemléletmód erősödését. Említésre érdemes még az atipikus képzési formák minőségbiztosításának standardizálódása, valamint az oktatás szintjeinek szorosabb összehangolása, ezekre azonban itt nem térünk ki.

I. AZ EURÓPAI STANDARDOK ÉS IRÁNYELVEK JELENTŐSÉGE

Az Európai standardok és irányelvek (European Standards and Guidelines) az értékelő ügynökségek, illetve az intézmények működésének legfontosabb standardjait és a kapcsolódó irányelveket fogalmazza meg. E dokumentum szolgál a minőségbiztosítás nemzetköziesedése alapjául is, mert ennek révén lehetséges a különböző nemzeti gyakorlatok összehangolása. Az ESG végső soron két fontos minőségbiztosítási trendhez járult hozzá: egyfelől elősegítette a minőségbiztosítás intézményrendszerének nemzeti szintű kiépülését (vagy legalábbis nagyarányú fejlődését), másfelől hozzájárult a minőségbiztosítás kérdésének nemzetköziesedéséhez és az erre szakosodott nemzetközi intézmények megjelenéséhez. A különböző elemzések visszatérő témája, hogy az ESG milyen hatást gyakorolt az intézmények működésére. Ezek kivétel nélkül jelentős fejlődésről számolnak be, ugyanakkor elismerik azt is, hogy még van tér a további javulásra.

Az ESG-vel kapcsolatban számos kritikai észrevétel fogalmazódott meg a megjelenése óta eltelt évtizedben. Az egyik ilyen felvetés, hogy az ESG értelmezése nagyon sokféle. Egyes országokban jó gyakorlatok gyűjteményének, máshol puha irányelveknek, megint máshol viszont megfelelési listaként kezelik (ennek okairól lásd *Szántó Tibor tanulmányát*). További bírálatként jelent meg, hogy az ESG nem reflektál az Európai Felsőoktatási Tér alapelemeire, például a képzési keretrendszerre, a kreditrendszerre, a diplomamellékletre és olyan fontos – a bolognai folyamattal előtérbe kerülő – célokra, mint a mobilitás és foglalkoztathatóság. Szintén kritikaként fogalmazható meg, hogy az ESG kevésbé tér ki a kapcsolódó hallgatói szolgáltatásokra is (tanácsadás, alumniszolgálat, pályaválasztás, karriertanácsadás stb.). Végül az ESG-vel szemben felmerülő észrevétel, hogy túlságosan is az oktatási folyamatokra koncentrálnak.

2. A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE TOVÁBBI ELEMEL

A felsőoktatás az elmúlt húsz évben jelentősen nemzetköziesedett. Az Európai Unió kifejezetten erősíteni kívánja ezt a tendenciát, mert alapvető cél és egyben igény a végzettségek kölcsönös, automatikus elismerése. A nemzetköziesedés újabb formái alakultak ki, közülük egyesek sajátos minőségbiztosítási kihívásokkal járnak. Ilyenek tekinthetők az alábbiak.

- A nemzetközi együttműködések keretében kínált képzések (*joint degree*, azaz közös képzési programok és *double degree*, azaz kettős képzési programok): itt fontos célkitűzés, hogy ne legyen szükség az ilyen képzések többszörös akkreditációjára. A 2015-ös jereváni miniszteri találkozó egyik fontos eredménye volt a közös képzési programok akkreditációs gyakorlatának elfogadása.
- A távoktatás (így például a tömeges, nyitott, online kurzusok, azaz a MOOC²⁹-ok terjedése): kiemelt kérdések az ilyen módon megszerzett ismeretek beszámíthatósága, a hallgatók azonosítása és értékelése.
- A felsőoktatás exportja, azaz a külföldi hallgatók helyszínre utaztatása és képzése (a hallgatók mobilitása). A legfontosabb kérdés a fogadó intézményekben szerzett ismeretek elismerhetőségének megfelelő szabályozása, amely általában igényli a külföldi intézmény akkreditációjába, minőségbiztosítási rendszerébe vetett bizalmat.
- A felsőoktatás importja, azaz saját campusok létrehozása külföldön vagy campusok működtetése helyi partnerek közreműködésével (oktatók és intézmények mobilitása): itt az alapvető kérdést az jelenti, hogy a külföldön működtetett campust mely ország külső minőségbiztosítási eljárásai szerint kell értékelni.

A fenti példákból látható, hogy az intézmények határon túlnyúló képzéseinek szaporodásával, illetve az intézményi együttműködések elterjedtségével kiemelt téma lesz a határon túli (*transborder, cross-border*) minőségbiztosítás kérdése. Ez azt igényli, hogy az egyes országokban elfogadják a külföldi nemzeti, illetve a nemzetközi ügynökségek akkreditációját, értékelési gyakorlatát. Ez az ügynökségek közös alapokon nyugvó működését és felügyeletét teszi szükségessé, az ESG többek között ezt a közös alapot próbálja megfogalmazni. A külföldi ügynökségek beengedésével kapcsolatos viták abból fakadnak, hogy a felsőoktatás erősen szabályozott nemzeti piacát könnyen felboríthatja, ha a külföldi ügynökségek kontrollálatlan beengedése fellazítja a minőségi standardokat. Ettől tartva a kormányzatok nagyon óvatosak az ügynökségek beengedésével kapcsolatban.

²⁹ Massive Online Open Courses, amelyeket olyan keretrendszerekben kínálnak, mint például a Coursera, az Edx vagy az Udacity.

Az értékelések kölcsönös elismerésén túl a nemzetköziesedés további szükséges feltétele, hogy az intézmények megfelelő autonómiával rendelkezzenek ahhoz, hogy szabadon választhassanak értékelő ügynökséget. Emellett az is szükséges, hogy legyenek az értékelésre alkalmas és azt vállaló ügynökségek. A nemzeti ügynökségek hajlandóak legyenek külföldön is szolgáltatást nyújtani, és ehhez rendelkezésükre álljon a szükséges szakmai és pénzügyi erőforrás, vagy alakuljanak nemzetközi ügynökségek.

Néhány területen, például a gazdasági képzésekben, már ma is léteznek nemzetközi ügynökségek. Értékelésük széles körben ismert, ugyanakkor nemzeti szinten nem feltétlenül elfogadott, döntéseik nem váltják ki a jogszabályokban előírt külső minősítési, értékelési vagy akkreditációs eljárásokat. E nemzetközi ügynökségeket az EQAR sem ismeri el, mert az ügynökségek által publikált akkreditációs jelentések nem nyilvánosak, ami pedig az ESG egyik fontos alapelve. Az üzleti területen ismert nemzetközi ügynökségek létrejötte a közeljövőben más területeken is várható. A mérnöki³⁰ és kémiai³¹ területeken (az Európai Unió támogatásával) már alakult ilyen szervezet, a zenészképzés területén pedig folyamatban van.

3. A KÜLSŐS ÉRINTETTEK SZEREPÉNEK ERŐSÍTÉSE A KÜLSŐ MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSBAN

A Bologna Follow-up Group (BFUG) 2012-es és 2015-ös jelentései szerint³² az egyik leglátványosabb trend az európai felsőoktatásban a külső érintettek és szakértők egyre jelentősebb bevonása és részvétele a külső minőségbiztosítási folyamatokba (elő- és utóértékelések, akkreditációk), illetve az ügynökségek testületeibe. Külső szereplők alatt a hallgatókat, a munkavállalók képviselőit és külföldi szakértőket értik, az ő jelenlétüket külön-külön vizsgálják.

A BFUG 2015-ös jelentése szerint 2013/2014-ben 21 országban vonták be a hallgatókat széles körűen, de 27 országban ez még mindig korlátozott vagy hiányzik. A nemzetközi szakértők 26 országban vannak szélesebb körben jelen, 22 országban csak korlátozottan vagy egyáltalán nem. A munkaadók bevonása az ügynökségek munkájába csak 25 országban követelmény. Mindezek azt mutatják, hogy jelentős tér

³⁰ European Network for Accreditation of Engineering Education. <http://www.enaee.eu/>

³¹ European Chemistry and Chemical Engineering Education Network, <http://www.ec2e2n.net/>

³² EACEA: The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Elérhető: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf), illetve European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

van a további fejlődésre, amelyet a BFUG külön indikátorokkal is mér, jelezve a téma jövőbeli fontosságát.

4. A TANULÁS- ÉS HALLGATÓKÖZPONTÚ SZEMLÉLETMÓD ERŐSÖDÉSE

A felsőoktatási minőségügy az eddigiekben főként a folyamatokra, struktúrákra, rendszerekre és a tanítás körülményeire, feltételeire koncentrált, az ESG lényegében az ezekre vonatkozó standardokat fedi le. A minőségügyi rendszereknek a jövőben nagyobb figyelmet kell szentelniük annak, hogy a hallgatók mit és hogyan tanulnak meg, milyen a tanulásuk minősége és eredményessége, hogyan lehet több tanulási lehetőséget biztosítani számukra. A tanulási eredmények (*learning outcome*) szemlélet megjelenése már jelzi a hangsúlyváltást. Mindez az intézményi minőségügyi rendszerek fejlesztését igényli, amelyet sok országban (például Angliában, Ausztráliában, a skandináv országokban) már ma is policy-eszközökkel igyekeznek támogatni.

E szemléletmód mellett álltak ki a felsőoktatási térség országainak oktatási miniszterei is 2012-ben Bukarestben, amikor úgy fogalmaztak: „Megismételjük, hogy elköteleztettek vagyunk a hallgatóközpontú tanulás fejlesztése iránt. Ezeket a tanítás olyan innovatív módszerei jellemzik, amelyek a hallgatókat a saját tanulásukba aktív résztvevőként vonják be. Az intézményekkel, hallgatókkal és oktatókkal együtt elősegítjük a támogató és inspiráló tanulási és munkahelyi környezet kialakulását.”

Az Európai Bizottság külön jelentést kért a tanítás és tanulás minőségének javítási lehetőségeiről³³, illetve az EUA 2015-ös trendjelentése³⁴ is kiemelt témaként kezelte a tanulás és tanítás kérdését. Az Európai Bizottság által rendelt jelentés szerzői számos javaslatot fogalmaztak meg a tanulás intézményesített támogatására, valamint a pedagógiai innovációkat segítő kultúra kialakítására vonatkozóan. Ez, illetve Halász Gábor e témában írt összefoglaló tanulmánya³⁵ olyan javaslatokat tartalmaz, mint az oktatás kutatással egyenértékű elismerése vagy a tanítással-tanulással foglalkozó szerepek felértékelése az intézményekben. Ilyen megoldásnak tekinthető még az oktatásfejlesztési központok létrehozása, az intézményi tanítási és tanulási stratégiák kialakítása, a képzési programok (szakok) középpontba helyezése vagy a tanulás és

³³ High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013): *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Elérhető: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf

³⁴ Sursock, Andre (2015): *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. EUA, Brussels. Elérhető: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web

³⁵ Halász Gábor (2010): *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. Elérhető: http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf

tanítás kérdéseire fókuszáló belső kutatási és fejlesztési programok indítása. E technikák alkalmazása is feltételezi a hallgatókkal való szoros együttműködést és a gyakorlatközösségek kialakítását. (Az ESG-ben megfogalmazott ajánlások ezekkel összhangban vannak.)

A tanulás középpontba helyezése természetesen nem azt jelenti, hogy a tanítás milyensége lényegtelen kérdés lenne. Épp ellenkezőleg: „a minőségi tanulási kultúra sine qua non-ja a minőségi tanítás.” (High Level Group [2013]:13) A tanulási szemléletmód kialakulásának fontos feltétele az oktatók pedagógiai képzettségének és kultúrájának erősítése. Az Európai Bizottságnak küldött jelentés azt a célt fogalmazza meg, hogy 2020-ra minden felsőoktatásban dolgozó oktató igazolható módon vegyen részt pedagógiai képzésen. További javaslatként jelenik meg, hogy a tanítási készségek kapjanak nagyobb hangsúlyt az intézmények teljesítményértékelési eljárásaiban és az előmeneteli rendszerekben, vezessenek be mentori rendszereket, továbbá az oktatók felvétele során is vegyék figyelembe a pedagógiai készségeket. Arra is felhívják a figyelmet, hogy a csak oktatói pozíciók létrehozása a kutatásintenzív intézményekben az oktatás reputációjának csökkenésével jár, a tanítási feladatokra felvett külsős oktatók pedig nehezebben elszámoltathatóak. Az oktatás megítélése szempontjából az is problémát jelent, hogy a rangsorok kevésbé érzékenyek az intézmények oktatási és tanulási eredményeire (ez persze összefügg azzal, hogy ez utóbbiak meglehetősen nehezen mérhetőek és számszerűsíthetőek).

HIVATKOZOTT IRODALOM

- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013): *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Elérhető: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- SURSOCK, ANDRE (2015): *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. EUA, Brussels. Elérhető: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web
- HALÁSZ GÁBOR (2010): *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. Elérhető: http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf

Az ESG kapcsolódása az európai támogató folyamatokhoz, eszközökhöz

Az ESG minőségi irányelvei túlmutatnak egy-egy konkrét minőségbiztosítási szabványon alapuló eljáráson. Az egyes fejezetekben megfogalmazott elvek és folyamatok harmonikusan illeszkednek az Európai Felsőoktatási Térség legfontosabb kezdeményezéseivel az élethosszig tartó tanulás, a képezések átláthatósága és elismerése, a képezési keretrendszerek kompetencia alapú megfogalmazása és a nemzetköziesítés területén. Intézményi szinten a stratégiaalkotás, a tantervfejlesztés, a tanulmányi és kutatási programok portfóliójának diverzifikációja és az innovációra törekvő tudományos munka minőség szempontú megújítását támogatják.

Az alábbiakban a fenti összetevőkből röviden azokat tárgyaljuk, amelyek nem kaptak e kötet más helyein részletesebb kifejtési teret, utalva azokra a legismertebb és legfontosabb programokra, projektekre, ahol az összekapcsolódás a komplex minőségirányítási rendszerek révén megvalósítható, vagy már meg is valósult.

Az ESG 2015-ös revíziójához az egyik döntő érvet a tanulási eredményeken alapuló *európai és nemzeti képezési keretrendszerek kialakításának záró szakaszba* érkezése adta. A keretrendszerek fejlesztése ugyan már 2006-ban elindult, ám ebből még igen kevés elem tükröződött a szintén ezen időszakban megjelent minőségbiztosítási ajánlásokban. Ha viszont most figyelmesen áttekintjük az új ajánlásokat, szembetűnő, hogy mind a belső, mind a külső minőségbiztosításnál kulcsszerepet játszanak az *élethosszig tartó tanulás* képezési keretrendszerének fogalmai. Az átdolgozás szükségességére a 2010 és 2012 között futó, *Az ESG alkalmazásának és végrehajtásának feltérképezése* című projekt hívta fel erőteljesen a 2012-es miniszteri értekezlet figyelmét, amelynek zárójelentését a 2005-ös alapdokumentumot készítő szervezetek jegyezték,

miután különböző típusú érintettek bevonásával megvizsgálták az európai helyzetet (Mapping the..., 2011).

Az új évezred első évtizedében a Bologna-folyamatban az egyik legfontosabb hozzájárulás a képzési reformokhoz a bemenetorientált (vagy tanárközpontú) oktatási modell felváltása a *kimenetorientált (vagy tanuló-központú)* modellel. A bemenetorientált szemlélet mind a konkrét program tervezésekor, mind a program által megszerzhető képesítés akkreditációja során általában a program hosszára, a belépési követelményekre, a kötelező tananyagra, az oktatói állomány számára és összetételére, a szükséges infrastruktúra egyes elemeire koncentrált. A tanuló-központú oktatás a hallgató teljes munkaráfordítását tekinti, beleértve a tanórán kívüli tanulási folyamatot is. Ez nem csak az oktatási módszertan megújítását jelenti azáltal, hogy meg kell tervezni az önálló tanulással akár teljesen rugalmas tanulási módokon (távoktatás, részképzés, intenzív programok, munkavégzésen alapuló tanulás) elsajátítandó ismeretek, készségek tartalmát és számonkérési módját, lehetőséget nyújtva arra, hogy az *ismeretek, készségek és felelősségek* feltárhatók és elismerhetők legyenek a képesítés megszerzésének folyamatában. A kimenetorientáltság tehát azt jelenti, hogy a képesítés megszerzéséhez a szükséges tanulási eredmények meglétét kell ellenőrizni. Ugyanez igaz a minőségbiztosítási eljárásokban vizsgált oktatási és számonkérési folyamatokra, ahogyan ezt most már az ESG 2015-ös ajánlásai is tartalmazzák.

Az intézményekben a *tanulási eredmények* a tanítás, a tanulás és az értékelés tananyagokban megjelenített eszközei. A modulokból összeálló *tanulmányi program által szerezhető képesítés* leírása is tanulási eredményekkel történik, s ez által az intézményi szintnek külső kapcsolódási pontja keletkezik. Ez már az országos szint: a tanulási eredmény a *nemzeti képesítési keretrendszerekben* kap tágabb kontextust. Itt – elsősorban a munkaerő-piaci és a minőségbiztosítási szempontok beépítésével – a szintek és a képesítések leírásának általános standardjait fogalmazzák meg: mit kell egy tanulóknak elérnie tanulmányai egy bizonyos szintjén, egy adott képesítés megszerzésével vagy akár egy speciális tudományterület művelése révén.

A minőségbiztosítás során az *országos képesítési keretrendszer* az egyik legfontosabb referenciapont. Európában mára gyakorlatilag az összes EFT-ország elkészítette és törvénybe iktatta saját képesítési keretrendszerét, továbbá megfeleltette azt az európai keretrendszernek (ezt nevezzük referencing folyamatnak). Ez utóbbi eljárás 2015-ben Magyarország is sikeresen túljutott. Az országos képesítési keretrendszerhez kapcsolódóan a minőségbiztosítás többnyire a következő elemeket tartalmazza:

- képesítések és/vagy standardok validációja – annak biztosítása, hogy a képesítés megfelel bizonyos egyeztetett kritériumoknak;
- az oktatás és képzés intézményeinek akkreditációja – annak garantálása, hogy a képzést nyújtók elfogadható minőségben képesek a nemzeti képesítési keretrend-

szer képesítéséhez vezető program nyújtására, mert megvannak az ehhez szükséges erőforrások és zajlanak a megfelelő folyamatok;

- a képesítéshez vezető értékelés minőségbiztosítása – ez lehet közvetlen, például nemzeti vizsgarendszerek és közvetett, például a képzők munkájának monitorozása (Temesi, 2011).

Mivel a megszerzett tanulási eredményeknek nem kell feltétlenül formális oktatási programokhoz kötődniük, az ún. *validációs folyamatban* (Derényi-Tót, 2011) a nem formális és az informális úton szerzett tudás és munkatapasztalatok is elismerhetők, továbbá beépíthetők a minőségbiztosítási eljárásba.

A *képesítések elismerése és átláthatósága* fontos eleme minden felsőoktatási rendszernek. Különösen igaz ez Európára, ahol az Európai Felsőoktatási Térség tagjai számára az elismerés az átjárhatóság legfontosabb feltétele. Az *Erasmus+* programok és elődeik (*Joint Master's Degree Programmes, Erasmus Mundus*) a globális felsőoktatási térben érvényesítik ezt a követelményt.

Két évtized tapasztalatait egybegyűjtve, az ENIC/NARIC (*European Network of Information Centres in the European Region / National Academic Recognition and Information Centres in the European Union*) információs központjaiból álló konzorcium elkészítette az *európai elismerési kézikönyvet*. E dokumentum a szabványeljárások és útmutatások (*standards and guidelines*) gyűjteménye (European Area..., 2012). Fő célja az európai elismerési gyakorlat egységesítésének elősegítése, ezért minden lépéshez folyamatábra tartozik, valamint egy vagy több különálló fejezet magyarázza el a tudnivalókat. Az alkalmazást példák és ajánlások is segítik. Az egyes lépések:

- az információk beszerzése és azok átvételének igazolása;
- a kapott anyagok teljességének ellenőrzése;
- az intézmény és/vagy a program ellenőrzése;
- a dokumentumok ellenőrzése,
- a képesítés értékelése;
- a kimenetek értékelése,
- az eljárás eredményének kommunikálása.

Alapdokumentumoknak a diplomamellékletet, a tanulmányi program leírását és a diplomaprofilt tekintik. Amikor minden információ összegyűlt, a nemzeti szint- és tanulási eredmény deskriptorokat, benchmark-értékeket áttekintve hozható meg az elismerési döntés. Ha az információ nem elegendő, akkor figyelembe vehető a program célja és tartalma, a képesítéshez rendelt jogosítványok, a munkaterhelés, és ha kell, akkor a nemzeti képesítési rendszerbe ágyazva is vizsgálható a program.

Az intézmények egyre nagyobb része vesz részt *nemzetközi intézményi vagy programakkreditációs eljárásokban*. Ezeknek magától értetődő része a nemzetközi dimenziók bemutatása. Ha az intézmények belső minőségbiztosítása ezekre is kiterjed, akkor megnő a sikeres nemzetközi akkreditáció esélye. Néhány nemzetközi projekt abban nyújt segítséget, hogy a *nemzetköziesítés* lényegi elemeit rendszerbe foglalja. Itt a cél általában a minőségbiztosítási önértékelés egy önálló nemzetköziesítési fejezetének elkészítése, illetve felkészülés a nemzetközi összehasonlításra.

Az egyik legkorábbi és legsikeresebb projektet az OECD, azon belül is az *Institutional Management in Higher Education (IMHE)*, az *Academic Cooperation Association (ACA)* és az *Európai Egyetemi Szövetség (EUA)* elődje, a *CRE* bonyolította le. Az *International Quality Review Process (IQRP)* az 1990-es évek közepén készült el, amikor a nemzetköziesítés még nem volt a minőségbiztosítási folyamatok szerves része. Megközelítése az volt, hogy a világ bármely részén alkalmazható, rugalmas keretet feszítsen ki, és ne csak értékeljen, hanem egyben sugallja is azokat a dimenziókat, amelyek mentén a sikeres nemzetköziesítés elérhető (Quality and..., 1999). Eredményes alkalmazásai voltak több kontinensen, manapság például a *European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU)* használja az IQRP egy változatát nemzetközi benchmarking céljára.³⁶

Európát tekintve érdemes kiemelni a holland nemzetköziesítési kérdőívet (*Nuffic Tool for Mapping Internationalization, MINT*).³⁷ Hollandiában 2007-ben már gyakorlatilag minden intézmény számot adott nemzetközi tevékenységéről. A cél az önértékelés, a fejlesztési területek megtalálása, a fejlesztési javaslatok kidolgozása. Az eszköz *benchmarking* céljára is használható, de a lényeg elsősorban az intézményi belső felhasználás. Webes változata is van. A rendszer újdonsága az ún. *feltérképezési, leképezési (mapping) szemlélet*, a másik pedig az ehhez szükséges számszerűsített *indikátorok* megjelenése.

Németországban is a leképezési szemlélet jelentette a módszertani alapot. A nemzetköziesítés feltérképezésének, értékelésének fontosságát egyrészt maguk az intézmények is érezték, és igényük volt egy erre szolgáló eszközre, másrészt a munkaadók és az irányító hatóság is ismerni kívánta a helyzetet. A 2006-ban elindított *CHE-projekt* (Brandenburg–Federkeil, 2007) egyértelműen indikátorszemléletű volt: 186 mutatót javasoltak, amelyekből 170 idősorosan is kezelhető, 162 pedig input- és folyamatszemléletű. A rendszer több változáson átesve, ma is használatos és igen népszerű.

Egy 2012-ben befejeződött projekt, az *Indicators for Mapping and Profiling Internationalization (IMPI)* eredménye egy ún. toolbox (eszközkészlet) kialakítása. Az *internetes*

³⁶ Elérhető: www.eurashe.eu/projects/qache/

³⁷ Mapping Internationalisation, Nuffic, Elérhető: <http://www.nuffic.nl/mint>

megjelenítésű interaktív rendszert elsősorban benchmarking és önértékelés céljára lehet felhasználni.³⁸ A rendszer választásokat kínál fel a felhasználónak, akár az összehasonlító, akár az önértékelő célt kívánja megvalósítani. A fejlesztők javaslata, hogy a készletet azok használják, akik valamilyen *célra orientált elemzés* végrehajtásához keresnek adatgyűjtési és rendezési eszközt. A rendszer nyitottsága, rugalmassága előnyös, de ez egyben azt is jelenti, hogy az indikátorok és a terminológia értelmezése egyes esetekben a felhasználóra hárulhat. Benchmarking típusú felhasználás esetében az *indikátorok kulcsértékeinek megadása* nélkül nem működik az összehasonlítás, a relatív értékelés. Az IMPI önmagában nem ad minősítési lehetőséget és végeredményt.

Magyarországon a Tempus Közalapítvány indított el a Campus Hungary program keretében egy minőségértékelési projektet a nemzetköziesítés területén.³⁹ Az első fázis 2013 és 2015 között futott le. A projekt több szempontból is úttörő jellegű volt. A módszertant, az előzőekben tárgyalt modellek felhasználásával, a magyar viszonyokra adaptálva nemzetközi szakértők bevonásával alakították ki. Az önértékelés és az intézményi látogatás információira alapozva a cél nem egyfajta akkreditálás, hanem egy *nemzetköziesítési audit* lefolytatása volt. Az első fázisban az önkéntesen részt vevő 12 intézmény az értékelő riport végén ajánlásokat, javaslatokat kapott a továbbfejlődés elősegítéséhez. A tervek szerint a projekt második fázisa már minősítő eljárásként működik, és bizonyítványt (*certificate*) bocsát ki.

Az országok és a felsőoktatási intézmények minőségének megítélésében, fejlesztésében az utóbbi tíz évben fontos szerepet játszanak a *feltérképezések, rangsorok, klasszifikációk*. A térképező (*mapping*) technikák tárgyukat a maga komplexitásában igyekeznek megfogni (az előzőekben tárgyalt nemzetköziesítés például csak egy összetevő a sok közül). A múlt évtized közepén indított projektek több irányba fejlődtek, egy jó példa a *U-Map* modell.⁴⁰ E rendszerek jellemzője a nagyszámú indikátor használata, amelyek közül a felhasználó dönti el, hogy számára melyek relevánsak (vagy melyekhez vannak adatai). Az indikátorokhoz kulcsértékek tartozhatnak, de összehasonlító elemzések is lehetségesek, s ekkor az értékeket egymáshoz viszonyítják. A módszer előnye és egyben hátránya a megbízható adatbázis összeállítása. Az adatszolgáltatás vagy az adatgyűjtés sok buktatót rejt, ha viszont az adatbázis felépül, akkor magasabb szintű statisztikai elemzések is lehetővé válnak, például intézményi klasszifikációk is készíthetők klaszteranalízis segítségével, mint ahogyan az a *magyar intézményrendszerre* is megszületett egy TÁMOP-program keretében (Hrubos, 2012).

³⁸ *Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI)*, Lifelong Learning Programme Project 2009–2012, Elérhető: <http://www.impi-project.eu>

³⁹ Elérhető: <http://www.tka.hu/nemzetkozi/63/nemzetkoziesitesi-tanusitasi-folyamat>

⁴⁰ Elérhető: <http://www.u-map.eu/>

Csak érintőlegesen említjük e témakörben a *rangsorok* egyre intenzívebb jelenlétét (ezekről bővebben szól e kötetben Kovács Gergely és Takács Erika tanulmánya). A régóta létező, és elsősorban promóciós célokra szolgáló, hetilapokban megjelenő intézményi és programrangsorok egyre inkább az *akadémiai kiválóság* mérését kiváltó eszközzé fejlődnek. Sokféle megközelítés létezik, a módszertanok nem összevethetők, az eredmények általában vitákat generálnak. Felhasználásuk a minőségbiztosításban szintén vitatott, azonban tény, amennyiben az alapadatokat is publikálják, akkor hasznos összehasonlítások tehetők. A rangsoroknak szenvedélyes hívei és ellenzői egyaránt vannak, jó összefoglalását adja a témának a *European Journal of Education* 2014. márciusi különszáma, s abban például Rauhvagers cikke.

Az EUA a minőségbiztosítás területén kiemelkedő aktivitást mutat, kiterjedt programokat indít el. A projektek egy része arra szolgál, hogy az egyetemek a Bologna-folyamat két éveként rendezett miniszteri találkozó előtti összegyűjtéssé tapasztalataikat, kifejtéssé véleményüket és ez ott megvitatható legyen, illetve a nagy európai kezdeményezések eredményeit intézményi szinten szétteríthessék. Ilyen volt például a *European Quality Assurance Forum* elnevezésű, nagyszabású intézményi találkozó, amely az akkor elfogadás alatt álló *Standards and Guidelines* minőségügyi útmutató intézményi véleményeinek összegyűjtésére 2006-ban indult el az EUA, az ENQA, az EURASHE és az ESIB társsszervezésében. Minden évben van fórum, a tizediket 2015 novemberében Londonban rendezték. A fórum összegyűjtött előadásaiból áll az egyes találkozók végső outputja.

Az EUA a CHEPS holland egyetemi kutatóközpont konzorciumi partnereként részt vesz az *U-Multirank* programban is (2013–2015). E projektet az Európai Bizottság kiemelten támogatja⁴¹, és egyfajta európai válasznak tekinti a tengerentúlról terjedő rangsormániára. A *térképező és rangsorolási modellek közötti kompromisszumos megoldásnak is tekinthetjük* abból a szempontból, hogy az alapot egy gondosan felépített adatbázis adja, a fő felhasználási mód az összehasonlító elemzés, ugyanakkor többféle rangsor is készül (vagy interaktív módon készíthető).⁴²

Az Európai Egyetemi Szövetség jelenleg is futó minőségügyi projektjeinek koncepcionális hátterét az intézményi tanulásra (*peer learning*) alapozott *Quality Culture* kezdeményezés alkotja. A projekt első négy évében a 2000-es évek elején 134 intézmény és 18 egyetemi hálózat vett részt. A fő üzenet az volt, hogy a minőségbiztosítás az intézményeken belül összefügg az akadémiai ügyekkel, a vezetési módszerekkel, a stratégiával s együttesen jelentik az adott intézmény *minőségkultúráját*. A minőség-

⁴¹ Elérhető: http://ec.europa.eu/education/tools/u-multirank_hu.htm

⁴² Elérhető: <http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home&sightMode=undefined§ion=entrance>

biztosítás technikai, módszertani részletei kézikönyvekből, szakirodalmakból tanulhatók, ám az értékteremtő minőségkultúra a kiemelkedő gyakorlatok megismerésével, a nemzetközi konzultációk terében alakítható ki a leghatékonyabban. „*A minőségkultúra vizsgálata a felsőoktatásban*” (2009 és 2012 között), majd „*A minőségkultúra elősegítése a felsőoktatási intézményekben*” (2012 és 2013 között) projektek helyzet-elemzéseket végeztek, jó gyakorlatokat kerestek, valamint műhelyviták és tréningek sorozatában törekedtek a minőségkultúra elterjesztésére.

Az írásukban felsorolt projektek, támogató folyamatok természetesen nem tudják a fejlesztés teljes spektrumát részletesen bemutatni. Jól illusztrálják viszont azt a tényt, hogy a 2005 óta eltelt tíz évben a felsőoktatás minőségirányítása intézményi, nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt óriási ütemben fejlődött. Az eredmények nagyobb része közvetve hasznosult, és a felsőoktatás modernizálásának egyik legfontosabb összetevőjeként garantálja a Bologna-folyamat kibontakozását. Más elemei közvetlenül is beépültek az ESG új változatába, amint arra e tanulmány megfelelő helyein utaltunk. A folyamat távolról sem zárult le: az implementáció tanulságai alapján 2020-ig további finomítások várhatók.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BRANDENBURG, U.–FEDERKEIL, G. (2007): *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions? Indicators and key figures*, CHE, Working paper, No. 92.
- DERÉNYI ANDRÁS – TÓT ÉVA (2011): *Validáció: A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 144 p. Elérhető: <http://www.ofi.hu/kiadvany/validacio-hozott-tudas-elismerese-felsooktatásban>
- European Area of Recognition Manual, Practical guidelines for fair recognition of qualifications* (2012): Nuffic
- Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI)*, Lifelong Learning Programme Project 2009–2012. Elérhető: <http://www.impi-project.eu>
- HRUBOS ILDIKÓ (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony*. Budapest, Aula Kiadó.
- Mapping the application and implementation of the ESG (MAP_ESG project)*. Final report from the Steering Committee (2011): ENQA Occasional papers 17.
- Quality and Internationalisation in Higher Education* (1999): OECD Publishing.
- RAUHVARGERS, A. (2014): Where Are the Global Rankings Leading Us? An Analysis of Recent Methodological Changes and New Developments. *European Journal of Education*, special issue: *Global University rankings. A Critical Assessment*, Vol. 49, No.1, p. 29–44.
- TEMESI JÓZSEF (szerk.) (2011): *Az Országos képzési keretrendszer kialakítása Magyarországon: nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok*. Budapest. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 146 p. Elérhető: <http://www.ofi.hu/kiadvany/az-orszagos-kepzesi-keretrendszer-kialakitasa-magyarországon>

III. A minőségbiztosítás belső dimenziója

Az ESG üzenete az intézményvezetők számára

Az ESG-t megalkotó szervezetek számára komoly kihívást jelentett az Európai Felsőoktatási Térségben lévő 49 tagállam több ezer felsőoktatási intézményének sokszínűségét figyelembe vevő olyan dokumentum létrehozása, ami egyben valamennyi intézmény számára hasznos segítséget jelent. A cél így csak az lehetett, hogy olyan általánosan megfogalmazott standardokat és irányelveket fogadjanak el, amelyek megfelelő keretet biztosítanak ahhoz, hogy a legkülönbözőbb adottságokkal rendelkező felsőoktatási intézmények is képesek legyenek alkalmazni. Ez természetesen azt jelenti, hogy az ESG pontjai nem olyan részletességgel kidolgozottak, hogy azokat egy az egyben alkalmazni lehetne. Ahhoz, hogy az ESG bevezetése megtörténhessen egy intézményben, a vezető irányításával, az oktatók, a hallgatók és a többi érintett bevonásával el kell végezni a standardok és iránymutatások adaptálását, majd az elhatározott változásokat át kell ültetni a gyakorlatba, illetve folyamatosan működtetni kell azokat. Jelen tanulmány ehhez ad támpontokat.

A fenti lépéseket az ESG egyik alapelve teszi egyértelművé, amely kimondja, hogy tevékenységük színvonaláért és minőségbiztosításáért *az intézményeket terheli az elsődleges felelősség*. Ennek megfelelően az intézmények különböző szintű vezetőinek a feladata, hogy az ESG egyes pontjait az intézmény hagyományainak, adottságainak, szervezeti kultúrájának megfelelően implementálják. Ez a felelősség egyben lehetőség is, hiszen a vezetők maguk alakíthatják ki annak a módját, ahogyan leginkább megvalósíthatónak látják az intézmény célkitűzéseit, és ők dönthetnek arról, ennek érdekében hogyan használják fel az intézmény erőforrásait.

I. VEZETŐI ELKÖTELEZETTSÉG

„[...] tudomásunk szerint minden sikeres minőségforradalom a felső menedzsment részvételével történt, egyetlen kivételt sem ismerünk.” J. M. Juran amerikai menedzsment-guru szavai is mutatják, hogy a vezetők szerepe megkerülhetetlen a minőségbiztosítás, -fejlesztés területén. A minőségirányítási rendszerek fejlődése a minőségellenőrzés, -szabályozás, majd -biztosítás fejlődési lépésein keresztül jutott el a teljes körű minőségmenedzsmenthez (Total Quality Management, TQM), amelynek egyik fontos jellemzője, hogy felülről, vezetői szintről indulva építkezik. A TQM az egész szervezetre hatással van, és a folyamatok mellett kiterjed az irányításra és az erőforrások felhasználására is, amelyek a vezetők hatásköréhez tartoznak (Csath, 2005).

Ahhoz tehát, hogy a szervezet képes legyen egy modern értelemben vett minőségirányítási rendszer működtetésére, elengedhetetlen a *vezetői elkötelezettség* kialakítása. Ez egy olyan jellegű érzelmi és intellektuális viszony, amely biztosítja a vezető kiemelt figyelmét, a cselekvőképességét, illetve egyértelműen jelzi a szervezet minden munkatársának, hogy vezetőjük elkötelezett, hisz abban – és a tényekre alapozva belátja –, hogy a minőségirányítási rendszer kiépítése és működtetése szerepét döntőnek véli a szervezet céljai elérésében, így e terület vezetői tevékenysége középpontjában áll.

Az elkötelezettség megteremtése során a vezetők önmaguk, illetve más menedzserek, munkatársak minőségről alkotott elképzelései formálásával foglalkoznak. Ehhez jó alapot ad az ESG 1.1 számú standardja, amely a *minőségbiztosítási politika* kialakítását célozza. Ez egy olyan folyamat, amelyben a vezetők egymással, az érdekelt és érintett csoportok képviselőivel együttműködve fogalmazzák meg az intézmény minőségstratégiáját. Amennyiben ennek lépéseibe a felső vezetők bevonódnak, felismerve, hogy ez feladatuk fontos részét képezi, akkor kialakulhat a vezetői elkötelezettség, továbbá konszenzus jöhet létre a szervezetben arról, mit értenek minőségen, illetve hogyan kívánnak együttműködni ennek érdekében.

A fentieknek megfelelően a következő kérdésekben ajánlott minél szélesebb egyetértést kialakítani:

- mi az intézmény küldetése, működésének célja, és ennek kik a kedvezményezettjei;
- a szervezet tagjai mit értenek minőségen, milyen fogalmi rendszer kapcsolódik a témához;
- milyen értékek és alapelvek szerint kívánják működtetni az intézményt;
- milyen elvárásokat támasztanak a minőségirányítási rendszerrel kapcsolatban;
- milyen minőségirányítási rendszert fognak alkalmazni, illetve az hogyan tudja szolgálni a minőségfejlesztést, az értékek és alapelvek érvényesülését.

Ahogy azt az ESG is megfogalmazza, a minőségbiztosítási politika akkor tudja betölteni a funkcióját, ha azt az intézmény közzéteszi. Ennek a módja – a benne elhelyezett

vezetői deklarációval együtt – fontos eszköze a vezetői elkötelezettség kinyilvánításának a szervezet tagjai és a külvilág felé. Erre jó példa, ha a minőségbiztosítási politikát az intézmény legfontosabb dokumentumaival együtt kezelik, és a honlapon kiemelt helyen teszik elérhetővé, a rektor személyes hangvételű ajánlásával.

A kinyilatkoztatáson túl a vezetők mindennapi tevékenységükkel is jelzik elkötelezettségüket. Ez az alábbiakban ölthet testet (ezeken keresztül az érdekeltek is mérhetik a vezetők elhivatottságát):

- annak megfogalmazása, mit tekintenek minőségnek az intézmény tevékenységei kapcsán;
- a minőségbiztosítási és -fejlesztési feladatokkal kapcsolatos elvárások deklarálása;
- a minőségirányítási rendszerrel összefüggő feladatok folyamatos fókuszban tartása, működésének ellenőrzése, értékelése, eredményei felhasználása a vezetői munkában;
- az erőforrások biztosítása a minőségirányítási rendszer működéséhez (felelősök kijelölése, szervezetek létrehozása, anyagi források biztosítása);
- a minőségirányítási rendszer eszközeinek alkalmazása saját feladataikban, részvétel a képzéseken, a minőség szaknyelvének használata;
- folyamatos kommunikáció a fentiekről a szervezet tagjaival és a külső partnerekkel.

A fentiek teljesülése esetén vélhetően a szervezet tagjai is fontosnak tekintik majd a minőségbiztosítási politikában lefektetett elveket, tevékenységüket a szerint végzik, illetve a külső partnerekben is egy minőségtudatos intézmény képe alakul ki.

2. MINŐSÉGTUDATOS VEZETÉS

Ahhoz, hogy az ESG standardjai és irányelvei – a legjobb szándék mellett is – valóban érvényesülni tudjanak, egyben hosszú távon jellemezzék az intézmény működését, nem elegendő az intézményi folyamatok újraszabályozása. Mindez olyan vezetés mellett funkcionál jól, amely épít e folyamatokra, és ezzel egyúttal ösztönzi a szervezetet a rendeltetésszerű működtetésre. Ha a vezetői munka és az intézményi folyamatok nem érnek össze, nem támogatják egymást, akkor az ESG-nek megfelelően kialakított működés idővel kiüresedik, a formális megfelelés terepévé és adminisztratív teherré válik. Olyan szabályokká, amik a résztvevők számára felesleges feladatokat generálnak, de valódi hasznot nem jelentenek. A vezetők feladata ennek elkerülése.

A minőségtudatos vezetés alapköve a *stratégiai szemléletű vezetés*. Ennek keretében a menedzsment rendszeresen értékeli az intézmény helyzetét, teljesítményét, az érdekeltek elvárásait. Ezek alapján stratégiai célokat tűz ki, amelyek elérésére intézkedési

terveket készít, illetve a célok elérését objektív mérésekkel értékeli. Ebben támaszkodik a minőségirányítási rendszerre, amely képes eszközöket és erőforrásokat biztosítani a stratégiai célok mindennapi működésbe integrálódásához.

A stratégiai vezetés előfeltétele a *tényalapú döntéshozatal*, ami egyben minden minőségfilozófia alappillére. E követelményt fogalmazza meg az ESG 1.7 számú standardja, amely szerint az intézményeknek biztosítaniuk kell a vezetéshez szükséges megbízható információk gyűjtését, elemzését és használatát. Ez csak akkor működhet megfelelően a szervezet különböző szintjein és szervezeti egységeiben, ha a felső vezetés is alkalmazza, azaz megfogalmazza a döntéseihez szükséges mutatószámokat, intézkedik azok előállításáról, és a kapott adatokat felhasználja a döntéshozatali folyamatban.

A minőségügy túlbürokratizált rendszerré válásának elkerüléséhez a legfontosabb eszköz a *minőségkultúra* kialakítása, fejlesztése. A fogalom a munkatársak és a többi érintett (például a hallgatók) attitűdjét, motivációit, viselkedésük minőségorientációját jelenti. Fejlesztése során a minőség iránti vágy felkeltése, ennek a mindennapi cselekvéseket átható érvényesülése a cél. A felsőoktatásban a minőségkultúrának kiemelt jelentősége van, hiszen a minőségirányítás felülről lefelé építkező, technokrata vezetői modelljei működtetésének határt szab az akadémiai világ elutasítása. Ezért indította el több körben az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association, EUA) a minőségkultúra kialakulását támogató programjait. Ezen kezdeményezésekkel azt kívánták kiemelni, hogy a felsőoktatásban a minőség az intézmény minden tagjának – beleértve a hallgatókat, az oktatókat és a nem oktató munkatársakat – közös értékeit és kollektív felelősségét jelenti, például abban, hogyan lehet az ESG első fejezetében leírt, felsőoktatási intézményekre vonatkozó standardjait a gyakorlatba átültetni és ennek megfelelő minőségkultúrát építeni.

Az egyik ilyen projekt, Minőségkultúra Európában címmel 2002 és 2006 között zajlott. A program végső konklúziója szerint a szervezetet mélyen átható minőségkultúra kialakulásának sikertényezői, hogy az intézményvezetés biztosítson teret az alulról jövő megközelítésű (*grass-roots approach*) minőségügynek (széles körű konzultáció és egyeztetés), továbbá kerülje el a túlzott bürokrácia veszélyét. A minőségkultúra fejlődését elősegítő alapelvekként az alábbiakat rögzítették:

- az intézményi közösség és a munkatársak intézményi azonosulásának építése;
- a hallgatói részvétel fejlesztése az intézményi közösségben;
- a minőségkultúra beágyazása a belső kommunikáción, értekezleteken és a hatáskörök átruházásán keresztül, miközben fel kell ismerni a változásokkal szembeni ellenállást, és stratégiát kell kidolgozni a problémák feloldásához;
- egyetértés a minőség felülvizsgálati eljárásainak és követelményeinek átfogó rendszeréről;
- intézményi kulcsmutatószámok meghatározása, rendszeres gyűjtésük és elemzésük;

- az illetékes külső és belső érintettek bevonása;
- az önértékelés hangsúlyozása mint közös feladat a megfelelő változások bevezetésének ellenőrzésére;
- a belső felülvizsgálatok rendszerességének biztosítása, például visszacsatolási kör létrehozása a stratégiai menedzsmentben, az erre vonatkozó ajánlásoknak megfelelően (EUA, 2006).

Az ESG úgy fogalmaz, hogy a minőségirányítási tevékenységeket két alapvető cél mozgatja: az elszámoltathatóság (minőségbiztosítás) és a fejlesztés (minőségfejlesztés). Ezek együttesen szolgálják a szervezet minden tagját átható minőségkultúra fejlődését.

3. AZ ÉRDEKELTEK TÁJÉKOZTATÁSA, BEVONÁSA

Szintén a vezetők feladata a *kapcsolatok ápolása* az intézmény működésében érdekeltekkel. Az ESG szerint az érdekelték (*stakeholders*) közé tartozik minden szereplő a szervezeten belül (beleértve a hallgatókat és a munkatársakat), továbbá a külső érdekelték, mint a leendő, illetve végzett hallgatók, a munkaadók, az intézmény egyéb partnerei, végső soron a társadalom is. A kapcsolatápolás legfontosabb eszköze a kommunikáció. Ennek során biztosítandó, hogy az érdekelték információkhoz jussanak az intézmény tevékenységéről. Az ESG 1.8 számú standardja szerint a nyilvánosságra hozott információk legyenek egyértelműek, pontosak, valóságosak, aktuálisak és elérhetőek. Ez szükséges ahhoz, hogy az érdekelték körében kialakuljon a bizalom az intézmény iránt, és világos legyen számukra, milyen elvárásokat támaszthatnak az intézménnyel szemben.

A minőségirányítási rendszer megfelelő működéséhez az is szükséges, hogy az érdekelték információhoz jussanak a stratégiáról, a minőségcélokról, a tervezett minőségfejlesztési akciókról, továbbá kapjanak visszajelzést az általuk szolgáltatott értékelések eredményeiről, az ezek alapján megfogalmazott cselekvési tervekről, ezek eredményeiről. Ilyen módon gondoskodik a vezetés arról, hogy mindenki megértse a szervezet küldetését, értékrendjét, céljait. E mellett a vezetés célja, hogy minden egyes személy ismerje egyéni szerepét, valamint igyekezzen hozzájárulni a közös erőfeszítéshez, azaz elnyerje a szereplők elkötelezettségét, lojalitását.

A minőségirányításban az érdekelték aktivitásának elérése sok esetben nem problémamentes. A gyakran előforduló passzivitás orvosolható például a hallgatók körében, amennyiben változásokat, fejlődést érzékelnek, még inkább akkor, ha a kommunikációban megjelennek visszajelzéseik és azok összekapcsolása a módosításokkal.

4. AZ ESG MEGVALÓSÍTÁSÁT SZOLGÁLÓ VEZETŐI ESZKÖZÖK

Az ESG belső minőségbiztosítás megvalósítására irányuló tíz standardja csoportosítható olyan szempontból, hogy a vezetés milyen menedzsmenteszközök alkalmazásával tudja azokat érvényesíteni. A standardok egyik körében a vezetők *végrehajtó, irányító szerepet töltenek be* (lásd 1.1, 1.7, 1.8). A szintén ide sorolható 1.10-es standard, ami a rendszeres külső minőségbiztosításhoz kapcsolódik, vezetőknek szánt feladatok az intézmény felkészítése a jogszabályoknak megfelelő akkreditációs eljárásokra. Tágabb értelmezési keretben annak meghatározása is vezetői feladat, milyen egyéb külső minőségértékelési eljárásoknak veti alá az intézményt. Ilyenek lehetnek például külföldi akkreditációs szervezetek minősítési eljárásai, a minőségdíjak elnyerését célzó kezdeményezések (például EFQM⁴³ Kiválóság Díj, Nemzeti Kiválóság Díj) vagy például az ISO⁴⁴ 9001-es minőségbiztosítási szabvány szerinti auditálás.

Az ESG ún. belső standardjai egy másik csoportját azok képezik, amelyeket a vezetés *szabályozási hatásköre* útján tud megvalósítani. Ilyen a hallgatói követelményrendszer kialakításáról – a hallgatókra vonatkozó felvételi, előrehaladási, beszámítási, validációs és végzettségadási szabályokról – szóló, 1.4-es, illetve a megfelelő minőségű oktatói kar biztosítását célzó, az 1.5-ös standardban leírt szabályozási kötelezettség.

A szabályozás vezetői módszerként akkor vezet eredményre, ha a *vezetés gondoskodik a végrehajthatóságról és az ellenőrzésről*. A végrehajthatóság azt jelenti, hogy olyan szabályokat praktikus alkotni, amelyek a rendelkezésre álló erőforrásokkal megvalósíthatóak, és a célhoz szükséges mértékű adminisztrációt igényelnek. Minden szabályzat csak annyit ér, amennyit betartatnak belőle, ezért lényeges az ellenőrzés és a panaszok kivizsgálásának megszervezése. Ha a szervezet nem a szabályainak megfelelően működik, az rombolja a szervezet tagjainak elkötelezettségét és lojalitását.

Az ESG-standardok harmadik nagy csoportját azok az elemek alkotják, amelyek a szolgálat, azaz az oktatás tartalmának, körülményeinek minőségével foglalkoznak. Ezen pontok teljesítése esetén legnehezebb a vezetés dolga, mert itt a szabályozásnál jóval *szofisztikáltabb feladatai* vannak. Ezeknél a pontoknál van nagy jelentősége annak, hogy sikerül-e kialakítani a minőségkultúrát, a munkatársakban feléleszteni a minőség iránti érzékenységet és igényt. Ha igen, akkor a vezetésnek az ennek megfelelő működés erőforrásait (humán és anyagi egyaránt) és szervezeti megoldásait szükséges biztosítani. Ami a humán erőforrást illeti, arról kell gondoskodni, hogy minden feladatot magasan kvalifikált, az adott területre specializálódott szakember végezzen. Ezért itt újra megjelennek az ESG 1.5 számú standardjának azon részei, amelyek a munkatársak képzésére, az oktatási innovációk bátorítására és a kutatási

⁴³ EFQM: European Foundation for Quality Management

⁴⁴ ISO: International Organization for Standardization

aktivitás növelésére vonatkoznak. Ezek elősegítésére a vezetés belső pályázatokat írhat elő, illetve segítséget nyújthat a munkatársaknak a külső pályázati és ösztöndíj-lehetőségek kihasználására. Az anyagi erőforrások biztosítása a megfelelő infrastruktúra, eszközök, tanulási környezet kialakításához kapcsolódó vezetői feladat.

A programtervezéssel (ESG 1.2), nyomon követéssel és felülvizsgálattal (ESG 1.9), a tanítás-tanulás és értékelés módszereivel (ESG 1.3) foglalkozó, a tanulási források és hallgatói szolgáltatások (ESG 1.6) fejlesztésére irányuló standardokat az oktatást végző szervezeti egységek és az egyes oktatók tudják a mindennapi tevékenységben érvényesíteni. Természetesen az ő munkájukat képzéssel hatékonyabbá lehet tenni, de a vezetés további eszközöket is alkalmazhat e területeken. Az egyik lehetséges *támogató erőforrás* egy olyan módszertani központ létrehozása, amely a legmodernebb pedagógiai metódusokat ismerő szakemberek bevonásával képes az oktatást végző szervezeti egységek számára módszertani és implementációs segítséget nyújtani. Ez a támogató szervezet lehet az alapja annak, hogy az intézményen belül áramoljanak a jó gyakorlatok és a modern pedagógiai tudás.

A másik vezetői támogató eszköz lehet, ha az oktatókkal, hallgatókkal és egyéb érdekeltekkel együttműködve az intézmény megalkotja az oktatás folyamataira, módszereire vonatkozó *saját standardjait és iránymutatásait*. Ezek a szó klasszikus értelmében nem szabályzatok, hiszen nem pontos előírásokat tartalmaznak. E helyett olyan elvárásokat, értékeket fogalmaznak meg, amelyek az oktatással foglalkozó szervezeti egységek számára a megvalósítás szintjén meghagyják a szükséges szabadságot, de mégis létrehoznak bizonyos kereteket, amelyek mindenki számára betartandóak, így a vezetés biztosíthatja az egységes oktatási minőség alapjait. Ezen belső normák megalkotásakor jól felhasználhatóak az ESG-standardok.

Az intézményvezetésnek egy olyan minőségirányítási rendszert kell tehát létrehoznia, amely alapján az intézmény szervezetei és munkatársai rendszeresen mérik és értékelik az elért eredményeket, vizsgálják a belső standardok érvényesülését, fejlesztési terveket alkotnak és hajtanak végre, ezzel megvalósítva a minőséghurok elvét a működésben.

HIVATKOZOTT IRODALOM

CSATH MAGDOLNA (2005): *Minőségstratégia. Total Quality Management (TQM)*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

EUA (2006): *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach, Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project (2002–2006)*. European University Association.

Az ESG és az intézményi minőségirányítási folyamatok

Az európai standardok és irányelvek korábbi kiadásai alapján megkövetelték a felsőoktatási intézményektől, hogy rendelkezzenek saját minőségirányítási rendszerrel. A minőségügyi szakemberek tanácsai alapján ez valamiféle üzleti modell bevezetését jelentette: ISO, CAF Edu, EFQM⁴⁵, azonban számos intézmény értelmezte az ESG-t magát speciális felsőoktatási modellként. Alapvető irányelvei önértékelési szempontokat adtak, kritériumaiban pedig keveredtek a képessé tevő és az eredménykritériumok. Az európai felsőoktatási standardok 2015. évi modellje már nem kívánja meg formális minőségi modell alkalmazását, hanem a stratégiai célok iránti orientációt, a TQM⁴⁶ nézőpontjából kiindulva, a folyamatos fejlesztés és javítás szempontrendszerét tartja a minőségkultúra legfontosabb elemének.

I. AZ ESG MINT MODELL ÉRTELMEZÉSE A SZERVEZETI FOLYAMATOKBAN

1.1 Az ESG mint közös értékrendszer értelmezése

Az Európa Tanács 2013. évi állandó miniszteri konferenciája (Council of Europe Standing..., 2013) megerősítette a 2010. évi Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) létrejöttéhez kapcsolódó alapelveket, amelynek alapján a felsőoktatási intézmény feladata:

⁴⁵ ISO – alapvető, általános tanúsítási rendszer, CAF Edu –Közös értékelési keretrendszer az állami felsőoktatásra, oktatásra, az EFQM – az üzleti szervezetekre kialakított kiválósági modell.

⁴⁶ TQM – teljes körű minőségirányítás: vevői elkötelezettség, folyamatok javítása, teljes körű elkötelezettség.

- felkészítés a fenntartható foglalkoztatásra,
- az aktív állampolgári létre a demokratikus társadalmakban,
- a személyiség fejlesztése,
- kiterjedt, fejlett tudásalap fejlesztése, kialakítása és fenntartása az oktatás, a tanulás, a kutatás révén. (ET 6. pont)

„Az oktatáshoz való jog csak akkor tekintett biztosítottnak, amennyiben az oktatás minősége megfelelő, a tanulmányi lehetőség és körülmények képessé teszik a hallgatót megfelelő idő alatt és minőségi körülmények között teljesíteni a képzési feladatokat.” (7. pont) A kommuniké megállapítja, hogy az intézmény jó irányítása alapvető eszköze a minőségi oktatásnak, és ehhez megfelelő eszközök fejlesztése szükséges (12. pont). A minőségi oktatás és a minőségi tanulás elérésének feltétele az emberi jogokhoz kapcsolódó közös értékek kialakítása (16. pont). Olyan oktatási rendszerre van szükség, amely a kiválóságot tűzi ki célul, magát a rendszer egészét kell kiválóvá tenni, konkrét intézkedések sorozatával kell a társadalmi inklúziót elősegíteni, olyan megfelelő lehetőségeket kell biztosítani, amelyek az aktív állampolgárság és a foglalkoztathatóság életviteli lehetőségeit kialakítják. (18.1. pont) A dokumentum, mint az Európai minőségi felsőoktatás helsinki platformja (Council of Europe Standing..., 2013) értékrendjének közvetítője, a minőséget a támogató struktúrák (21.1.d pont) között jeleníti meg. A kommuniké utal még az indikátorrendszer fejlesztésére, az oktatói professzionalizmus és jó a gyakorlat szerepére, a tanári státusok elismertsége növelésére, a képesítési referenciarendszerekre. A kérdés az: mennyiben alkalmas az ESG erre a feladatra, alkalmas-e a támogató struktúra, az akkreditációs ügynökség tevékenységét orientáló szerepkörre?

Az ESG intézményekre vonatkozó 2. standardja kötelezettségként emeli ki a képzési programok tervezésekor a megfelelést az ET 4 célkitűzésének, a minőségi standardokat pedig az oktatáshoz való jog megvalósításaként értelmezi. A minőségpolitikát és folyamatokat a szervezetrányítás részeként, a minőségi oktatás feltételeként azonosítja, ami a rendszer egésze minőségére utal, beleértve a támogató szolgáltatásokat, az adminisztratív és infrastrukturális lehetőségeket, az oktatói professzionalizmust s egyben a képesítési rendszerekben, illetve az azok közötti mozgás kezelését is. Amiben gyenge az ESG nézőpontja, az a felkészítés az aktív állampolgári létre a demokratikus társadalmakban, a személyiség fejlesztése, a „kiterjedt, fejlett tudásalap fejlesztése, kialakítása és fenntartása az oktatás, tanulás, kutatás révén” folyamatok szervezeti és intézményi szintű érvényre juttatása. Az ESG nem foglalkozik az indikátorokkal, ezt a hiányosságot a különféle nemzetközi és nemzeti rangsorok töltik be. Ahhoz azonban, hogy a rangsorokban megfelelő helyen szerepeljen egy intézmény, a ranglétra alapjául szolgáló mutatókat is elő kell állítania, ami megfelelő információs rendszer és mérések kialakítása nélkül nem lehetséges.

A felsőoktatási intézményi minőségirányítás legfőbb funkciói a fentiek alapján:

1. az intézményi felelősség demonstrálása a képzési szolgáltatásokért (vezetés, oktatás, kutatás, regionális funkció, kiegészítő és támogató);
2. a választott modell feleljen meg az intézmény, a programok és a hallgatók sokféleségéből fakadó egyedi intézményi szükségletnek (a minőségkultúra eltérő szintjein álló szervezetek más és más célokat igényelnek, különböző a feladat a komplex szervezetek és a szakintézmények esetében);
3. az intézmény támogassa a minőségkultúra elterjedését (készítsen fel a teljesítmény-központú foglalkoztatásra, a szakmai minőségi eljárásokban való részvételre, a szervezeti polgári létre);
4. az intézményi minőségirányítási rendszer feleljen meg az adott intézmény missziójának (a társadalom, a fenntartók, a foglalkoztatók, a hallgatók/szülők és a közösség szükségleteinek).

1. ábra: Az európai felsőoktatási minőségirányítás új modellje az Európa Tanács helsinki minőségi nyilatkozatára építve



Készítette: Hervainé Szabó Gyöngyvér

1.2 A minőségirányítás modellje az ESG intézményi standardjaiban

A minőségbiztosítási és irányítási modellek legfőbb jellemzője a képessé tevő (input) tevékenységek, az operatív és az output/outcome folyamatok elkülönítése. A MAB jelenlegi intézményakkreditációs modellje is ennek alapján nézi az intézményi működési minőséget. A 2015. évi ESG-modell a korábbi statikus nézőponttal szemben már azt várja el a minőségirányítási rendszertől, hogy az segítse a stratégiai célok elérését, a képzési eredmények javítását. Az ESG felsőoktatási intézményre vonatkozó 10 pontból álló standardjában, a PDCA-elv értelmezése révén a következő minőségirányítási folyamatok rajzolhatók ki.

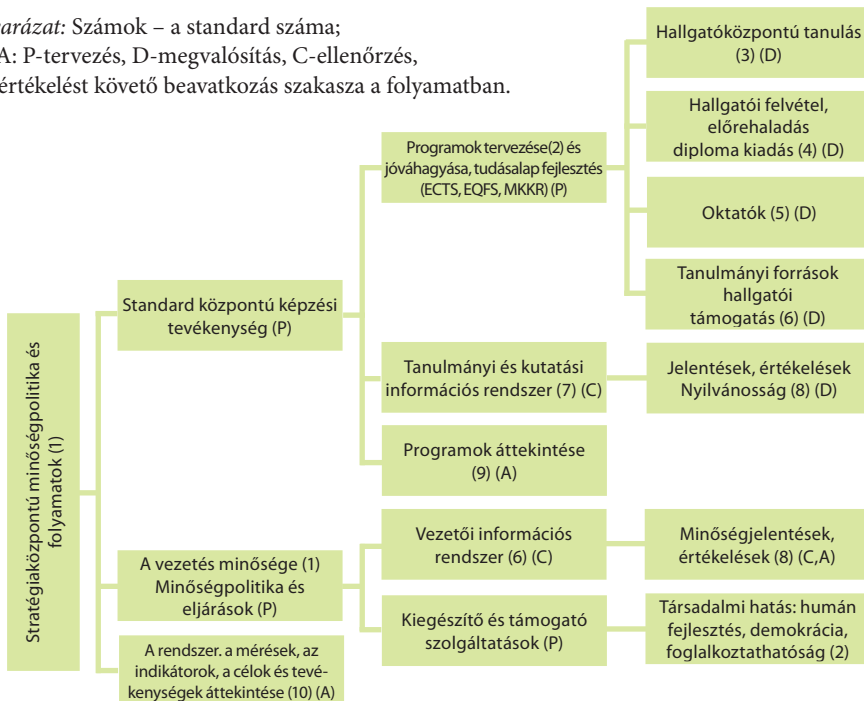
Az ESG alapján, a minőségirányítás feladata, a képzési folyamatok (oktatás, kutatás, harmadik funkció) tervezése, megvalósítása és értékelése, lebonyolítása standardok alapján, amelyhez a minőségi szolgáltatások támogatást nyújtanak: a minőségcélok stratégiához illesztése, az operatív célok és a megvalósítás alátámasztása mérési szolgáltatásokkal, az oktatási folyamat tervezettségével, megvalósításával és eredményeivel való elégedettségmérés, a mérések értékelése, a képzési folyamatok rendszeres megújítása és javítása, programjai és akciói kialakítása.

2. ábra: Az ESG 10 standardja és a folyamatok minőségirányítási elve összekapcsolása

Magyarázat: Számok – a standard száma;

PDCA: P-tervezés, D-megvalósítás, C-ellenőrzés,

A-az értékelést követő beavatkozás szakasza a folyamatban.



Készítette: Hervainé Szabó Gyöngyvér

1.3 Az ESG rendszernézőpontjának értelmezése

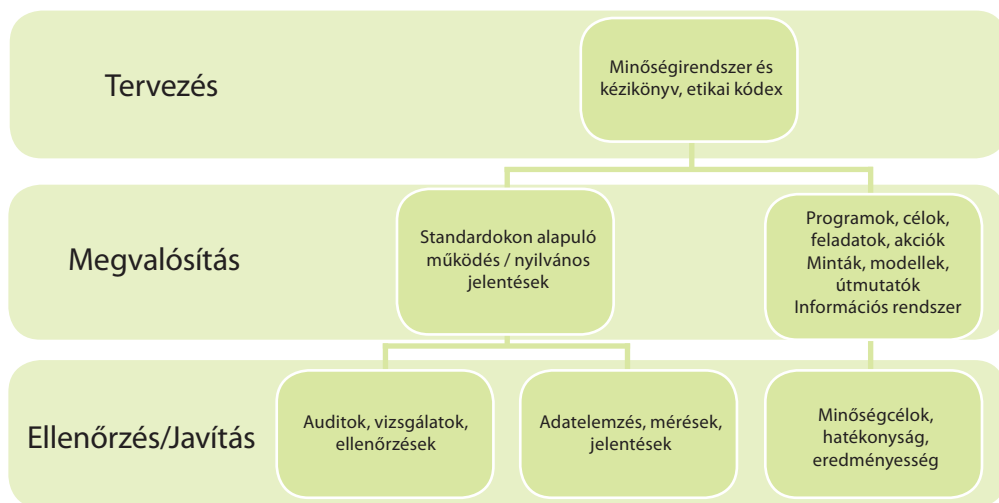
„A szervezeti és működési rend részét képezi a felsőoktatási intézmény minőségirányítási szabályozása.”⁴⁷ Az ESG szerinti megközelítésben a minőségirányítás része a stratégiai nézőpontú minőségirányítási szervezeti rendszer kialakítása. A felsőoktatási törvény korábban ezt minőségirányítási bizottság felállításával erősítette meg. Az ESG rendszerértelmezése azt jelenti, hogy:

- kialakított a politika a minőség biztosítása érdekében a tanszékek, iskolák, karok és egyéb más szervezeti egységek szintjén, ezek esetében meghatározzák a vezetők, az egyéni munkatársak és hallgatók minőségi felelősségét (Rendszer és kézikönyv);
- meghatározzák az akadémiai integritás és szabadság, illetve annak megszegése elleni eljárásokat, az oktatásra, kutatásra, vizsgáztatásra vonatkozó eljárásokat (Etiikai kódex);
- a hallgatók, az oktatók és a munkatársak esetében történő diszkrimináció megakadályozása (Esélyegyenlőségi program);
- külső kockázatviselők beemelése a minőségbiztosításba (Társadalmi felelősség és fenntarthatósági program);
- a minőségirányításnak ki kell terjednie bármilyen olyan elemre is, amelyet külső, beszállítói szervezet lát el (Partnerségi politika, program);
- a minőségirányítási politika a minőségbiztosítás folyamatait a gyakorlatban megvalósítja, ellenőrzi, rendszeresen áttekinti, az intézményi döntéshozatal szintjein információt szolgáltat (Minőségi bizottsági feladatterv, minőségi ügykezelési szabályzat, információs politika, dokumentáció, minőségi tudásmenedzsment).

A felsőoktatás minőségirányítási rendszere a képzési minőség folyamatos javítási nézőpontjából kiindulva ad hozzáadott értéket az oktatási folyamathoz. Addig, amíg a minőség a hagyományos akadémiai felfogásban a tradíciók, a hagyományok, az évszázadok, a falak történetei révén kialakított reputációs minőséget jelentette: az ESG ehhez hozzáadja a 21. századi szolgáltatások észlelt, mért, értékelt tapasztalati minőségét is. Valójában a felsőoktatás mint közjó esetében az identitásalapú minőség mellett a versenyképességet biztosító minőségre is szükség van.

⁴⁷ A 2011.évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 2. sz. melléklet II.1 pontja.

3. ábra: A felsőoktatási intézményi minőségi rendszer elemei



Készítette: Hervainé Szabó Gyöngyvér

- A felsőoktatási intézmény minőségpolitikai rendszere meghatározza a minőségbiztosítás folyamatait, egységeit, a minőségbiztosítással lefedett szolgáltatásokat (képzési programok, kutatási programok, egyéb szolgáltatási programok, tanulmányi igazgatás, kollégiumi ellátás, könyvtár, étkeztetési, sport, kulturális, informatikai, létesítménymenedzsment, rendezvénymenedzsment, PR és marketing stb.), illetve azt, hogy azokhoz milyen nézőpontokat, szabványokat, standardokat vesznek figyelembe. Ennek alapján meghatározza a minőségirányítási bizottság összetételét. A vezetők, munkatársak, hallgatók felelőssége eltérő, amit egy minőségi szerepkör, hatáskör és felelősségkör pontosít.
- Az oktatásra, a kutatásra, a harmadik funkcióra, egyéb szolgáltatásokra vonatkozó etikai kódex, és annak megsértése esetén alkalmazandó eljárási rend és szankciók szabályzata elfogadása.
- Esélyegyenlőségi program elfogadtatása, érvényesítése a felvétel, a foglalkoztatás, a kinevezés esetén, a kisebbségi és egyéb fogyatékkal élők vonatkozásában.
- A felsőoktatási intézmények partnerségi megállapodás alapján, annak szövegébe beépítve el kell, hogy fogadtassák az adott szolgáltatásra vonatkozó minőségi standardot, a minőségi kifogások alapján történő eljárásrendet, a szolgáltatás értékelési szempontjait, a felmondás feltételeit. Például más intézménnyel közös képzések esetén (*joint/double degree*) a minőségi eljárásokat és kritériumokat, kutatási projektek esetén a teljesítés kritériumait és megfelelő minőségét, menza vagy büfé szolgáltatás esetén a specifikus szabványt stb.

- A minőségirányításhoz számos minőségi szolgáltatás tartozik, ami szakmai tudást, jártasságot, gyakorlatot, szolgáltatásspecifikus minőségi ismeretekkel bíró szakembereket, megfelelő informatikai szolgáltató háttérrel, dokumentációs rendszerfejlesztést stb. igényel. Miután a felsőoktatásban az akkreditációs folyamat a domináns, ezért minden intézmény érdeke a felsőoktatási akkreditációs nézőpontokat, ismereteket, képességeket és jártasságokat érintő stratégiai vezetési, operatív irányítási és minőségcélokkal összekapcsolt kapacitások kialakítása. A rendszer szinten megállapított önértékelések (például képzési programok esetében egy-egy ciklusra igazítva: alapszak háromévente, mesterszak kétévente, képzési terület akkreditációs ciklusokhoz igazítva, könyvtár stb. 3-5 évente) ciklikussága, a szervezeti változások mentén kialakított önértékelések (tanszékek, intézetek, karok összevonása), a rendszer szervezeti változásokhoz való igazítása nem elhagyható.

A minőségirányítás konkrét feladatai

- Az intézményi stratégia célkitűzéseinek mérhetővé tétele stratégiai minőségcélok megfogalmazásával, azok megismertetése a munkatársakkal és a hallgatókkal.
- Az *intézmény kötelező nyilvános jelentései* adatainak meghatározása, az adatszolgáltatás forrásának és formájának meghatározása, a MAB ciklusaihoz kötött önértékelés elkészítése.
- Az akkreditációs értékelés ajánlásai alapján *minőségjavítási intézkedési terv készítése*.
- Az *intézményi mérések rendszerének kialakítása* (fenntartói, hallgatói, oktatói-munkatársi, beszállítói-partneri szolgáltatások, céges-kutatási partnerek, versenytársak teljesítménye).
- A minőségi értékelési ciklusoknak megfelelően meghatározza a minőségfejlesztés programjait, éves célkitűzéseit, értékeli a javítások eredményességét. A felsőoktatási akkreditációs ciklushoz kötődően értékeli a minőségi rendszer, a szervezet hatékonyságát, megfelelőségét, átalakítása szükségességét.

1.4 A minőségirányítás szempontjai a szervezeti egységekben

A szervezeti egység (kar/intézet/tanszék) az intézményi misszió, a stratégia, az IFT és az operatív célok alapján lebontja a maga számára a célokat és a feladatokat, meghatározza saját minőség szempontjait, mutatóit, eredményességi céljait. Felügyeli és elemzi az *oktatói és hallgatói teljesítményt* (lemorzsolódás, abszolváció, záróvizsga, diplomakiadás, oktatói oktatási és kutatási rangsorok, kutatási és fejlesztési bevételek, publikációk, alkotások, MTMT⁴⁸-teljesítmény), amelynek alapján javaslatot tesz a

⁴⁸ Magyar Tudományos Művek Tára,

szak minőségfejlesztési akcióira is (tantervfejlesztés, módszertan, kutatási minőségjavító intézkedések stb.).

A felsőoktatási intézményben az ESG mellett szükséges lehet kutatási, projekt, könyvtári, labor, ügyfélszolgálati, létesítménymenedzsment, informatika biztonsági, MEBIR⁴⁹, környezeti, esélyegyenlőségi, szálláshelyi, ételmezési stb. és beszállítói minőségirányítási rendszerre. Újabban a felsőoktatási minőség része a tudásmenedzsment, az innováció menedzsment és a munkahelyi jól lét és egészség rendszere is. (Mindez a kancellári feladathoz kapcsolódó egységek minőségirányítási folyamatainak fejlesztését igényli, és valójában ezen utóbbi területeken jellemző leginkább a minőségi kultúra hiánya.)

2. A MINŐSÉGFOLYAMATOK INTEGRÁLTSÁGA ÉS A MINŐSÉKGULTÚRA SZINTJEI

A minőségkultúra kialakítása hosszú éveket vesz igénybe: az alapszintű minőségkultúra eléréséhez általában 2-3 év szükséges, míg a kiváló szervezeti működés 5-8 év folyamatos és elkötelezett tevékenysége után érhető el. Éppen ezért egy-egy rektori vagy stratégiai ciklus időszakában kiemelten fontos a minőségfejlesztésben a honnan hová kérdése.

A felsőoktatás európai tájképén találhatunk állami (katonai szervezeti, közigazgatási stb.), nemzeti (államilag finanszírozott), közösségi (tartományi fenntartású), egyházi és nonprofit magán, valamint üzleti intézményeket. A szervezeti misszió alapján széles körű vagy szakosodott palettájú intézményekkel találkozhatunk. Az ESG azzal, hogy stratégia-központúan és szervezetre szabottan kéri a minőségirányítási rendszer meglétét, szakít a nivellálással. A modell kellően rugalmassá vált, hogy művészeti, sport vagy üzleti, akadémiai jellegű kis intézmények is megfelelően használhassák.

A felsőoktatási minőségkonceptió európai szinten kerüli a felsőoktatási intézmények tényleges értékelését, nem állapít meg arra vonatkozó standardokat, mi a minimális, mi a jó, mi a kiváló szervezeti működés, milyen a felsőoktatási oktatási minőség. Az EFQM, a CAF Education, a Baldrige Education amerikai modell, a Canada Awards for Excellence rendszerek közül az EFQM az alábbi szinteket állapítja meg: elkötelezett a kiválóságért, elismert a kiválóság modelljében (több fokozati szinten) és kiváló szervezet. Amennyiben azt szeretnénk, hogy ne csak a minőségszakértők, hanem az intézmények vezetése, a szakvezetők, a minőségfejlesztés helyi felelősei is tisztában lehessenek azzal, hogy teljesítményük milyen szinten áll, ezért javaslatot

⁴⁹ Munkahelyi Egészségvédelem és Biztonság Irányítási Rendszer

tehetünk, egy gyenge, nem elfogadható, egy alapszintű, egy jónak értékelhető és a kiválósági kritériumoknak megfelelő értékelési szint meghúzására. Természetesen, az ESG alapszintet követel, miközben az akkreditációs megfelelés elismert vagy kiváló szintet is elismerhet.

1. táblázat: A felsőoktatási minőségkultúra és az akkreditációs megfelelés kapcsolata a szervezet és vezetés szintjén

Szempont	Hiányos	Alapszintű	Elismert	Kiváló
Szervezet	A fenntartói és a felsőoktatás szervezeti funkciói nem kellően elkülönítettek.	Autonóm testületek révén irányított.	A testületek az intézményi vezetésben a tervezés, végrehajtás és ellenőrzés funkcióit is gyakorolják.	A testületi irányítás képes a fenntartható és inkluzív működtetésre.
Vezetési kultúra	Kötelezően részt vesz az akkreditáció folyamataiban, azonban önértékelése alapján egyértelmű, hogy az önértékelés „írok valamit minden fejezethez” szakaszon nem lépett túl, idegen számukra az ESG nyelvezete, nem értik, hogy az egyes pontok mit jelentenek.	Megfelelő minőségi szervezeti infrastruktúra mutatható ki. Értik az ESG és a MAB szempontrendszerét, megfelelő minőségi méréseket és ellenőrzéseket végeznek a PDCA-elv alapján, képesek a minőségről ciklusos szakaszokban gondolkodni.	A szervezet folyamatai tervezettek, megvalósítottak, ellenőrzöttek és javítottak: a stratégiai és operatív tervezés kiegyenlített, realizált, a tervek felülvizsgáltak, korrekciós intézkedések megtörténtek, a szervezet vezetése megfelelő időben reagál a kihívásokra.	Képes profilját a társadalmi kihívásokhoz adaptálni, stratégiája, programjai, akciói proaktívak, a megfelelő időben meghozott döntéseket agilis módon megvalósítják, képesek fenntartható és inkluzív módon működni.
Képzési rendszer	Nincs kialakult nézőpontja a szakok tanterveire, az oktatóállományra, a hallgatói tanulmányi folyamatokra és a tanulmányi környezetre.	Képesek a minőségről ciklusos szakaszokban gondolkodni. A szervezetnek kialakult nézőpontja van a szakok tanterveire, az oktatóállományra, a hallgatói és tanulmányi folyamatokra, a megfelelő tanulmányi környezetre vonatkozóan.	A szervezet stratégiai központú minőségcélok alapján tevékenykedik, megfelelő információs politikája, elemzési kultúrája van a képzés folyamatait illetően, rendszeres mérések alapján (3-5) már mérte a hallgatói elégedettséget, a képzési kimenet eredményeit, eredményesen javítja a minőséget.	A nemzetközi szerepkörű intézmények képzési modelljüket a nemzetközi szakspecifikus minőségi követelményeknek is megfeleltek. Eredményeiket (képzési kimeneti és hallgatói elégedettségi) a nemzetközi rangsorok alapján mért kritériumokban is láthatóvá teszik.

Kutatás	Egyéni oktatói kutatás	A szakok programjához alakított kutatási műhelyek működnek, kimutatható a publikációs és az alkotó tevékenység.	Az alkalmazott kutatások rendszere és minőségirányítása kialakított, az beépített a foglalkoztatási követelményrendszerbe. A publikációs és alkotó tevékenység mért és értékelt.	Az oktatói kutatási minőség és teljesítmény (az MTMT-adatsor mint standard), a szak kutatási minősége megfelel az európai kutatói foglalkoztatási standardoknak, és egyéb kutatási kiválósági kritériumoknak.
Harmadik misszió: társadalmi elkötelezettség	Nem kimutatott a stratégia és a programok szintjén, az eredmények esetlegesek.	Misszió mentén alakított: helyi, regionális, nemzeti, nemzetközi programokba épített, eredményei a partnerek által is értékelték.	Strukturált: <i>nemzeti</i> értelmiség fejlesztése, szerepvállalás, bekapcsolódás a nemzeti programokba, szakpolitika-alakítás. <i>Helyi/regionális:</i> tudástranszfer, gazdaság- és közösségfejlesztés, az intézményi térségi fejlesztési hatások kimutathatók.	A nemzeti-helyi nemzetközi hatásgyakorlás magas szinten elismert. Nemzetközi: globális szakmai és think tank szervezetekbe való beépülés, innovatív kutatási tevékenység, hajtóerő szerep a hazai és nemzetközi szakmai közéletben a szakok és kutatási, fejlesztési programok révén.

Készítette: Hervainé Szabó Gyöngyvér

HIVATKOZOTT IRODALOM

Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education (2013): *Governance and Quality Education Final Declaration*. Helsinki. 27. April. https://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/etined/StandingConference2013_Final_Declaration_en.pdf

A pedagógusképzés minőségfejlesztési kérdései – a tanárképző központok minőségügyi rendszerének konceptója az ESG tükrében

A pedagógusképzés átfogó fejlesztését lehetővé tevő, Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 4.1.2. konstrukciója keretében az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán (ELTE PPK) készült el a pedagógusképzés minőségirányításának koncepciója. E feladat számos, előre nem várt kihívást rejtett. Ezek egy része már a feladatértelmezés szakaszában megmutakozott, és nem kevés további nyitott kérdés marad a koncepció gyakorlatba ültetésének időszakára is. A fejlesztőmunka számára kedvező kontextust jelentett számos kari előzmény. A kar országos szintű benchmark létrehozását célozta azzal, hogy az ágazat nemzetközi versenyképességének erősítése érdekében kontúrosabbá tette a felsőoktatás-pedagógia, ezen belül a tanárképzés minőségfejlesztési perspektíváit.

I. A MINŐSÉGEKVEK MEGFOGALMAZÁSÁT SEGÍTŐ FOLYAMAT

Az egymást erősítő, párhuzamos munkafolyamatok ellenére szembesülni kellett azzal, hogy a pedagógusképzésben még nincs kellően kiérlelt minőségfogalom, és a minőségről való gondolkodás – a felsőoktatás egyéb területeihez hasonlóan – a szereplők egy része számára még idegen. Számolni kellett azokkal a véleményekkel, amelyek szerint a minőségmenedzsment nem illeszkedik a felsőoktatás tradícióihoz és intellektuális karakteréhez. E vélekedések egy része szerint a minőség számára kellő garanciát jelent az intézményi és a programakkreditáció, illetve a vonatkozó tudo-

mányos közösségtől nyert legitimációként a képzési programban oktató minősített szakemberek száma. A kritikai nézőpont gyakran érvel a minőség leegyszerűsítő értelmezéséből adódó kockázatokkal éppúgy, mint a túlzott komplexitás veszélyével és az ezzel együtt járó bürokratikus terhekkel.

A minőségszemlélet kritikai megközelítése mögött éppúgy állhatnak a kiforratlan-ságból adódó kifogások, mint a meglévő dilemmákkal kapcsolatban elfoglalt hatalmi pozíciók. A nyílt vita, az érvelési kényszer feltételeinek megteremtése az egyik első olyan lépés, ami oldhatja az ellenérzéseket.

Túl a minőségfogalom tisztázatlanságán és a minőségmenedzsmenttel kapcsolatos általános averziókon, a munka során azzal is számolni kellett, hogy a feladatok finomabb felbontása külön-külön is olyan szakterminusok megjelenését tette szükségessé, amelyek nem vagy csak nagyon gyengén kapcsolódtak a felsőoktatásban elfogadott fogalmi környezethez. Ilyen, nehezen befogadható kifejezés volt a minőségcél, a folyamatszabályozás, a minőségértékelés, a PDCA-ciklus vagy a visszacsatolások rendszere. A fogalomhasználat nehézségeit oldhatják a definíciós kísérletek és a visszatérő türelmes használat általi fokozatos jelentéstulajdonítás, de a munkát esetenként az lendíti előre, ha senki nem ragaszkodik a nehezen befogadható jövevény szakterminusokhoz.

Végül a tanárképzés minőségirányítási koncepciója alapvetéseiként az alábbiak fogalmazódtak meg: *a)* a megfontolások központi tárgya a tanárképzési program; *b)* a minőségcélok a képzési program tanulási eredményeiként a képzés végén elvárt – Képzési és kimeneti követelményekkel (KKK-val) és a Nemzeti képzési keretrendszerral összhangban lévő – pedagóguskompetenciák.

A fejlesztőcsoport a gondolkodás strukturálttá tétele érdekében olyan minőségmodellt fogalmazott meg, amely első körben megengedte a lineáris, egyben rendszerszerű megközelítést (jóllehet a linearitással a rendszer komplexitásának figyelembevétele szenvedett csorbát). E logika alapján a tanárképzés inputjaira, folyamataira az ezek eredményeként létrejövő outputokra, értékelésükre és a szükséges visszacsatolásokra bontotta a minőséggel foglalkozás fázisait. Mindezt kiegészítette a minőségszemlélet – mint kevésbé megfogható –, de a tanárképzés valós viselkedését, komplexitását jobban szem előtt tartó megközelítés látótérben tartása kontrasztként. A minőségszemlélet részleteiben is tagolt, elemeiben is körkörös visszacsatolási ciklusokkal kísért folyamatos, reflektív tanulásként került értelmezésre. A koncepció alkotói abból indultak ki, hogy a lineáris megközelítés, melyet csak nagyobb ciklushatárokon (például az ötévenkénti intézményakkreditáció kapcsán) kísér értékelés és visszacsatolás, a minőségfejlesztés megvalósítható kiinduló fázisát jelentheti. Az így kialakuló működési mód evolúciós lépései oly módon finomíthatják a ciklusok felbontását, komplexitását, hogy az eljárásrendi kifinomultság mellett, helyett, egyre

inkább az érintettek és csoportjaik reflektív, intelligens, alkotó alkalmazkodása, tanulása, fejlődése lesz a minőség forrása.

A koncepció által kínált modell mindkét nézőpontja számára meghatározó tényezőként jelent meg a szervezeti dimenzió. A diskurzus elindításának kitűnő terepet biztosított a pedagógusképzés jelenét leíró problémák áttekintése. Túl azon, hogy ez a közös fogalmak kialakítását is jól szolgálta, számos olyan megállapításra adott módot, ami utána a modell létrehozását is segítette.

- A pedagógusképzési programoknak *a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése ívében kell pozícionálniuk magukat.*
- A pedagógusképzési programok *egyes elemeit fragmentáltság jellemzi.* A képzésen belül általában nincs meg az összhang a szaktárgyi, a tantárgy-pedagógiai, a pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlóiskolai szakasz között.
- A képzési programokban *a tanulási eredmények értelmezése éppen csak elkezdődött,* az alkalmazás még nem átgondolt (milyen tanulási tevékenységek fejlesztik a kérdéses kompetenciákat).
- A pedagógusképzési programok *rugalmatlanul reagálnak* a társadalmi problémák világára (például a hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók egyre erősebb iskolai jelenlétére).
- A pedagógusképzés *szabályozása, jogi környezete gyakran változik.*
- A hazai felsőoktatásban *kevés minőségfejlesztési tapasztalat* halmozódott fel.

(Kálmán et al., 2015)

A koncepció készítői nem statikus minőségképben gondolkodtak. Világossá tették, hogy a pedagógusképzési programok minőségértelmezése és minősége – az adott szervezet minőségkultúrájára jellemző módon – *az érintettek interakciójában folyamatosan formálódik.* Éppen ezért a szereplők, köztük a külső érintettek bevonása alapvető a fejlesztés folyamatában. A pedagógusképzés minőségfejlesztésének koncepciója a tanárképző központok létrejöttét lehetőségként értelmezte. Az alapelvek között megfogalmazódott, hogy a képzési programok túlzott standardizálási törekvései éppúgy kockázatokkal járnak, mint a normatív elvárásoktól mentes, hagyományokból, megszokásokból vagy kontrollálatlan kísérletezésből építkezőek.

A koncepció szerint *a standard elemek és a holisztikus minőség szemlélet* egyensúlyára, kölcsönhatására érdemes törekedni. Bár a javasolt megközelítés megnevez kulcsfolyamatokat (melyek például a tanulástámogatáshoz, a szervezeti dimenzióhoz vagy a szakfelelősi munkához kapcsolódnak), ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ezekkel csupán *lehetőségeket kínál fel,* és az intézmények saját adottságaik, környezeti feltételeik, céljaik mentén alakíthatják ki az eredményességüket leginkább támogató modellt.

Alapvetés volt, hogy a minőségfejlesztési folyamatok kiépítése nem igényelhet több energiát, mint amennyit a hozadékaik igazolnak. Az erőforrás-ráfordítás ésszerűségének elsősorban a járulékos adminisztratív következmények minimalizálását kell jelentenie, és nem a folyamatba bevont érintettek számát, hiszen a minőségfejlesztés egyik legjelentősebb kockázata az, hogy egy elkötelezett szűk csoport ügye marad.

2. A MINŐSÉGFEJLESZTÉS ÉS AZ ESG

Az ELTE PPK által kidolgozott minőségfejlesztési koncepció számára az ESG az egyik legfontosabb kapaszkodó, de nem alkalmas arra, hogy egy teljes körű minőségfejlesztési folyamat minden elemére ebben találjuk meg a választ. Kiemelt szerepe van abban, hogy legitimálja a minőséggel való intézményen belüli strukturált foglalkozást, ezt érdemben erősíti a MAB pozitív viszonya is. Az ESG segít azzal is, hogy a felsőoktatás világában meghatározó fontosságú, mégis alulpozícionált területekre irányítja a figyelmet. Ilyenek például a *tanulási eredmények használata*, ami egy kivételesen nehéz, a tanulás-tanítást érintő paradigmaváltás kiindulási pontja. Nem kisebb jelentőségű az *oktatók szakmai felkészültségének kérdése* sem, amely a felsőoktatási intézmények működésének egyik legérzékenyebb kérdése. Ez éppúgy érintheti az oktatók diszciplináris felkészültségét, mint tudásuk gyakorlati relevanciáját vagy a hallgatók hatékony és eredményes tanulási környezetének megszervezését és azt ezt lehetővé tevő pedagógiai kompetenciákat. A harmadik kiemelendő téma a *hallgatók értékelése*, amelytől éppúgy elvárható lenne a transzparencia, mint a formatív (fejlesztő) funkció. Végül az ESG segít a *visszajelző rendszerek pozicionálásában* is. A minőségfejlesztésben a tényeknek (az eredményességet, hatékonyságot, méltányosságot mutató mérhető információknak) még akkor is célszerű kiemelt jelentőséget tulajdonítani, ha tudjuk, hogy az ún. lényeg (például az oktatói-hallgatói invenciózusság, a tanított-tanult szakterület iránti elköteleződés) gyakran nehezen mérhető (ESG, 2015). Amit az ESG nem old meg az intézmények helyett, az a saját testre szabás folyamata, azon minőségdimenziók megtalálása, amelyek az intézmény specifikus szakmai céljaihoz leginkább köthetők, és ami lehetővé tesz egy olyan *szerves fejlődési folyamatot*, ami-ben a minőség értelmezési keretei és a minőségfejlesztés érdekében alkalmazott eljárások széles körben elfogadottá és alkalmazottá tehetők.

Mindez nagyfokú szervezeti szintű azonosulást, továbbá egy közös tanulási folyamat melletti elköteleződést kíván, nem vezethető be egyszerű vezetői döntés vagy elhatározás eredményeként. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a vezetői támogatás éppúgy nélkülözhetetlen feltétele a folyamatnak, mint a szükséges idő és erőforrások biztosítása.

2.1 A pedagógusképzés inputjai

A pedagógusképzési programok *bemenetének és kontextusának* számbavételével a koncepció azon tényezőkre irányítja a figyelmet, amelyek segítenek megítélni a képzési program aktuális helyzetét is. A bemeneti kritériumok között jelennek meg mindazok a feltételek, amelyek a minőségfejlesztéshez – ezen keresztül a program folyamatos jobbításához – elengedhetetlenek, vagy a képzési program céljai megvalósulását segítik, s egyben támogatják a külső kockázatokat és a minőségcélokat pozitívan befolyásolni képes tényezők előrejelzését is. Olyan kérdésekre kereshető a válasz, hogy „biztosított-e a képzési program elkötelezett és kompetens vezetése, mely a tervezéstől a megvalósításon át annak értékeléséig keretet biztosít a programban érintettek részvételére, rendelkezésre áll-e a szükséges felsőoktatás-pedagógiai szakértelem, megfelelően kimunkált-e a képzési program, biztosított-e a szükséges fizikai feltételrendszer, és számos más, akár jogszabály által előírt feltétel” (Kálmán et al., 2015).

2.2 A minőségfejlesztés folyamatai

A *folyamatok* rész összegzi azokat a tevékenységsorokat, algoritmusokat, eljárásokat, amelyek többek között azon tanulási formákat, utakat segítenek kiválasztani, amelyek a tanulási eredmények, illetve tágabban a minőségcélok eléréséhez vezetnek. A folyamatok rugalmas kiszámíthatósága (mely megőrzi az indokolt és transzparens változtatások lehetőségét) a minőségfejlesztés, ezen keresztül a képzés eredményessége számára is kiemelten fontos. A képzés folyamatát a hektikusságtól és kontextusfüggetlenségtől is célszerű megkímélni. Mi több, a minőségfejlesztési folyamatok egyik fontos feladata a szerves fejlődést lehetővé tevő szempontok, visszajelzések, impulzusok biztosítása.

A koncepció által javasolt kulcsfolyamatok a pedagógusjelöltek minőségi tanulását támogató lépések: a képzésfejlesztés, az ezt segítő vagy ehhez kapcsolódó kutatás-fejlesztés és innováció, a képzési programon belüli koordináció és szervezetszerű kommunikáció, együttműködés, a hallgatók tanulását és jól létét támogató szolgáltatások.

2.3 Kimenetek, eredmények

A koncepció a kimeneteknek és az eredményeknek, azaz a megfelelő inputok és az optimalizált folyamatok hatására elérteknek az értékelését, mérését állítja a középpontba. A *minőségmutatók* a minőségcélok számszerűsíthető indikátorai. Mérésük módszertani, technikai és kapacitásbeli megvalósítását, az eredmények elemzését, értékelését és az azokból levonható következtetéseket a koncepció olyan nyitott, a szervezeti ta-

nulás számára kihívást jelentő kérdésnek tekinti, ami nélkül nem erősíthető a minőségszemlélet tényekre alapozása. Ma még számos felsőoktatási intézmény a könnyen megragadható (vagy a számára kedvező) változókra (például a képzési programra jelentkezők aránya, a felvételi ponthatár) fókuszál, tekintet nélkül arra, hogy e mutatók nem vagy csak sokszoros áttételeken keresztül kapcsolódnak a képzési program minőségéhez (Kálmán et al. 2015). Ezek meghaladására számos indikátorra tesz javaslatot a koncepció. Ilyenek például az alábbiak:

- *minőségcél* lehet: a megfelelés a pedagógusképzés kimeneti és képzési követelményeinek;
- *a bemeneti dimenziók közül*: az intézmény a munkatársak toborzására, kiválasztására, megtartására és fejlődésének támogatására kiforrott eljárásokkal rendelkezik; a képzési program elméleti és gyakorlati kurzusai megfelelően összehangoltak;
- *a folyamatok terén*: az oktatók kutatják az eredményesebb tanulás-tanítás módszereit, és szisztematikusan építenek a megszerzett tapasztalatokra; az intézmény a hallgatói kompetenciák fejlődését értékelő, mérő eszközöket alkalmaz (például portfólió); a tanulási tevékenységek során támogatott a társadalmi egyenlőtlenségek iránti érzékenység fejlesztése;
- *a kimenetek értékelése és visszacsatolása kapcsán*: a hallgatók fejlődését, lemorzsolódási kockázatait hallgatói monitoringrendszer követi; tények, bizonyítékok mutatják, hogy a visszajelzéseket (például OMHV – az oktatói munka hallgatói véleményezése) felhasználják a munka fejlesztésére.

2.4 Visszacsatolás és a minőségfejlesztési rendszer ciklusai

A koncepció a *visszacsatolást* a minőségcélok és az elért eredmények összevetéséből adódó *korrekciós igények meghatározásaként* értelmezi. A fejlesztés folyamatosságára irányítja a figyelmet. Arra, hogy mindig fel lehessen tenni a kérdést, mely területeken van szükség a bemeneti feltételek, a folyamatok vagy a kiindulást jelentő minőségcélok pontosítására.

A koncepció a képzési program ciklusait több módon is értelmezi, a ciklusok felbontottsága az adott szervezet minőségkultúrájának függvénye. Megkerülhetetlen az ötévenkénti intézményi akkreditációhoz kapcsolódó, önértékeléssel kísért folyamat, stratégiai jelentőségű lehet a képzési program egy-egy teljes körének átfogó, a képzési ciklus egészének értékelése és a tapasztaltak alapján való visszacsatolás. A képzési program egy-egy évfolyama, egy akadémiai év, kurzusok, kisebb célzott képzési szakaszok, tanulási projektek vagy a képzési program egyes funkcióira fókuszáló fejlesztési ciklusok is lehetnek a körkörös minőségfejlesztési munka egységei.

HIVATKOZOTT IRODALOM

ESG (2015): *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May.

KÁLMÁN ORSOLYA ET AL. (2015): *Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez. A hazai, az ELTE-s pedagógusképzési programok és különös tekintettel az ELTE tanárképzési programja számára.* Kézirat. TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat.

Működési standardok és az akkreditáció lehetőségei – a tanárképző központok minőségügyi rendszerének koncepciója az ESG tükrében

BEVEZETÉS

A tanárképző központok létrehozásának jogszabályi alapját a 2011-ben hatályba lépett, a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény teremtette meg, és ugyanakkor feladatukat a következőkben határozta meg: „Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, *a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja[...]*”⁵⁰.

A tanárképző központok törvényben rögzített feladatköre számos olyan elemet tartalmaz, melyek vizsgálat tárgyát képezik a MAB hatályos akkreditációs eljárásaiban. A TÁMOP 4.1.2 keretébe illesztett kutatási-fejlesztési program⁵¹ (továbbiakban: projekt), amely a MAB mint projektért felelős szervezet irányításával 2015-ben valósult meg, arra kereste a választ, hol a helyük, milyen szerepet tölthetnek be a tanárképző központok a megújuló tanárképzés, pontosabban a pedagógusképzés akkreditációs eljárásaiban is. A projekt feladata azon, az akkreditáció segítségével (is) katalizálható minőségfejlesztési lehetőségek feltárása volt, melyek – a nemzetközi élvonalhoz és a következetesen alkalmazott standardokhoz viszonyítva az intézményi gyakorlatot

⁵⁰ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 103. § (1) bekezdés.

⁵¹ A *tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontrendszerének kidolgozása* című, a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében végzett kutatási-fejlesztési program.

– hosszabb távon hozzájárulhatnak a tanárképzés-pedagógusképzés minőségének javulásához. Az elkészült dokumentumok mennyisége meghaladja a 20 ívet, a tanulmány a projekt akkreditációs vonatkozású megállapításainak összegző bemutatására vállalkozik.

I. TANÁR- VAGY PEDAGÓGUSKÉPZÉS?

A tanárképző központok helyének és szerepének feltárást célzó projekt egyik dilemmája, hogy a tanárképző központok koordinációs szerepkörét csupán a tanárképzésre vagy kiterjesztetten a pedagógusképzés teljes vertikumára értelmezze-e. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény pedagógusképzésről szóló fejezete a pedagógusképzés típusait a következők szerint határozza meg: a) *csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés*, b) *óvó- és tanítóképzés, valamint a konduktor és gyógypedagógus-képzés*, c) *általános iskolai tanárképzés*, d) *középiskolai tanárképzés*. A tanárképzés ebben az értelmezésben a pedagógusképzés részhalmazának tekinthető. Az intézmények által létrehozott tanárképző központok működési gyakorlata mindkét értelmezésre – azaz csupán a tanárképzés, illetve a teljes pedagógusképzés koordinálásának felvállalására is – hozott példát. További problémákat vetett fel, hogy a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények, a tanárképző központokra vonatkozó rendelkezések szabad értelmezésével (amit jogszabály nem tilt, azt szabad), a központok létrehozásában egymástól jelentősen különböző szervezeti megoldásokat választottak (Bús, 2015). Ennek következtében meghatározó eltérések vannak az intézményi hierarchiában elfoglalt helyet illetően, a feladatellátási körben és a megnevezésben is. Megalapozottan állítható, hogy *a pedagógusképzés minőségértékelésének és akkreditációjának szempontjából* (is) kiemelt jelentőségűnek – szervezeti és tartalmi csomópontnak – tekinthető *tanárképző központok működése rendkívül heterogénnek bizonyult*. Ebben a formában, azaz a legalapvetőbb szervezeti és működési standardizálás hiányában, a pedagógusképzés egészét érintő konzisztens külső értékelés (akkreditáció) lefolytatásának intézményi hátterét a tanárképző központok jelenleg – bár ez jogszabályi feladataikból következően kívánatos és akár szükségszerű is lenne – nem képesek biztosítani. A projekt során formálódott következtetéssé, hogy ezen akadályokat csak a képzési területről való holisztikus gondolkodás, továbbá – és ezt fontos hangsúlyosan kiemelni – az intézményi autonómiát tiszteletben tartó standardizálási törekvések oldhatják fel.

A standardizálás előtt álló egyik meghatározó kihívás a pedagógusképzés fragmentáltságával írható le: ez elsősorban a gyakran elkülönülő szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani, gyakorlól helyi megközelítések különbözőségében jelenik meg. A tanárképző központ ezen eltérések feloldásában válhat kulcsszereplővé azáltal, hogy a törvényben rögzített feladatai végrehajtása során képessé válik e külön-

bözőségek által generált ellentmondások feloldására, a képzés sokszereplős, harmonikus egységének megteremtésére. Ehhez a szerepkörhöz az ESG szempontrendszere hatékony támogatást nyújt(hat). Ez egyúttal megteremti annak lehetőségét is, hogy a tanárképző központ – melynek feladatköréhez pontosabban illeszkedő megnevezését is érdemes fontolóra venni – az intézményben folyó pedagógusképzés egészéről a külső értékelők (akkreditáció) számára akkreditációs transzparenciát biztosítson.

A projekt az akkreditáció tekintetében különböző megoldási módokat azonosított, illetve egy lehetséges akkreditációs modell – még formálódó, az útkeresés állapotában levő – keretét vázolta fel: a továbbfejlesztés szükségességéről és lehetőségéről a közeljövőben szakmai és oktatáspolitikai fórumok alkotnak majd ügyszó véleményét.

2. AKKREDITÁCIÓ A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Az akkreditálás egy lehetséges fogalmi meghatározása szerint: *„olyan tevékenység, amelynek alapján egy erre felhatalmazott szervezet hivatalosan elismeri, hogy egy terület vagy személy alkalmas meghatározott feladatok elvégzésére”* (Balogh–Földesi, 2003). Az akkreditáció nem azonos a minőség fogalmával, ezt talán jól szemlélteti egy egyszerű példa: az étterem konyhája kiválóan teljesíthet akkreditációs feltételeket, de az ott készülő étel minőségéről végső soron az étteremben fogyasztó vendég tud majd értékelést mondani. Másképp fogalmazva: az akkreditáció nem garantálhatja, de növelheti annak valószínűségét, hogy a cél szerinti eredmények megvalósulnak. Természetesen egy alkalmasság megállapítására kialakított kritériumrendszer minőségi elvárásként is értelmezhető, vagy minőségi elvárássá alakítható.

A MAB az összes felsőoktatási intézményre kiterjedően, egységes elvek és eljárási szabályok alapján az intézményműködéssel, az intézményi minőségfejlesztéssel kapcsolatos minőségitelesítést (*intézményakkreditáció*), valamint a képzés és a tudományos tevékenység minőségének hitelesítését (*programakkreditáció*) két különböző, időben egymástól függetlenül futó eljárásban végzi. Az eljárások kritériumrendszere kidolgozott és nyilvános⁵², így az minden érintett számára hozzáférhető. *A MAB által kialakított rendszert alapnak és kiindulópontnak tekinthetjük a pedagógusképzés akkreditációs rendszerének fejlesztéséhez is.*

⁵² Az intézményakkreditációs eljárás és értékelési szempontok. A MAB 2013/8/IV/1. sz. határozata. A párhuzamos programakkreditációs eljárás és értékelési szempontok. A MAB 2013/8/V. sz. határozata. A dokumentumok elérhetősége: http://www.mab.hu/web/index.php?option=com_content&view=article&id=362&Itemid=523&lang=hu

Az intézményakkreditáció a szervezeti működés értékelésére irányul, az ESG-n alapul, és a folyamat eredményeként intézményi/kari akkreditáció történik. Ebben az eljárási szakaszban ez ötéves ciklikus külső értékelést jelent. A szervezeti értékelés során a tanárképző központ minőségértékelésére, akkreditációjára jelenleg nem kerül sor. Az eljárás nem tartalmaz a tanárképző központ(ok) értékelésére vonatkozó szempontrendszert, értékelési, akkreditációs tapasztalatok nem állnak rendelkezésre. A pedagógusképzési szakok átfogó programakkreditációs eljárása ugyancsak tapasztalat nélküli⁵³, e területen csupán a szakindítás (előakkreditáció) gyakorlata áll rendelkezésre, de ez is korlátozottan. Az elmúlt évtized során a képzési területet érintő átalakítások számos ideiglenes, egyszeri megoldást kényszerítettek ki. A módosítások az óvodapedagógus, a tanító, a konduktor, a gyógypedagógia szakokon folyó képzéseket kevésbé érintették, így ezek átfogó értékelésére 2012-ben sor került.

A tanárképző központok jogszabályban rögzített feladat- és hatáskörét a jelenlegi akkreditációs rendszerhez illesztve azt láthatjuk, hogy a központ működése a MAB intézmény- és programakkreditációs eljárásainak egyik ágához sem rendelhető egyértelműen (Bodorkós, 2015). Ennek oka, hogy a tanárképző központok jogszabályi rendelkezésben rögzített feladatkörében részben a felsőoktatási intézményhez, részben a képzési programok értékeléséhez kapcsolódó elemek is megjelennek. *A tanárképző központ tehát, feladat- és hatáskörét illetően a MAB jelenlegi két eljárása – az intézmény- és a programakkreditáció – közé ékelődően helyezhető el, mindkét eljárás-hoz illeszkedő kapcsolódási pontokkal.*

Az akkreditációs kihívások nagyságrendbeli megítéléséhez ismernünk kell a pedagógusképzés hazai intézményrendszerének néhány statisztikai adatát.

- A pedagógusképzést folytató intézmények száma a nyilvántartott szakok alapján összesen 42, amelyből 22 intézmény rendelkezik karral.
- A pedagógusképzésben a kari struktúrával rendelkező 22 intézmény 61 kara érintett.
- Jelenleg több mint harminc tanárképző központ működik országszerte. (A képzési programok nyilvántartása alapján valószínűsíthető, hogy a jogszabályi előírások alapján mely intézmények kötelezettek tanárképző központ létrehozására, de ennek megtörténtéről jelenleg hitelt érdemlő adat nem áll rendelkezésre.)

⁵³ Az új típusú, osztatlan képzés egy ciklusa még nem ért véget.

Az Oktatási Hivatal (OH) nyilvántartásában szereplő tanárképzési szakok megoszlásának statisztikai adatai⁵⁴ az alábbi képet mutatják.

- Közismereti mestertanári képzések: 1 458
- Szakmai mestertanári képzések: 1 495
- Mester szinten meghirdethető új típusú tanárképzés: 111
- Közismereti osztatlan tanári képzés: 1 870
- Szakmai osztatlan tanári képzések: 281

A projekt megvalósítása során – a tanárképző központ működésének feltárására irányuló – online kérdőívvel megkeresett több mint harminc pedagógusképzést folytató intézmény közül 17-ből érkezett visszajelzés. A felmérés általánosítható tapasztalatait – azaz a tanárképző központok működését lényeges eltérések jellemzik – az alábbi válaszok jól reprezentálják. A válaszadók 52%-a nyilatkozott úgy, hogy nincs a működést szabályozó dokumentum, nyolc válaszadó szervezet működik rektori irányítás alatt, a többi egyéb szervezeti beágyazottságban. Az alkalmazotti létszám 0–24 fő közötti, a működési hatékonysággal a válaszadók csupán 53%-a elégedett. A tanárképző központ befolyását a képzés humán erőforrásainak kiválasztására a válaszadók 69%-a esetinek minősítette.

A fenti adatok is azt a meggyőződést erősítik, hogy a külső értékelés során a minden részletre kiterjedő vizsgálat megvalósítása nem lehet reális célkitűzés. A külső értékelési eljárásoknak elsősorban azon folyamatokra kell irányulniuk, amelyek biztosítják vagy legalább valószínűsítik⁵⁵ a képzési célok hatékony elérését. Az ezeknek adekvát belső folyamatok az ESG standardja és a pedagógusképzés meghatározó szegmensei metszetében alakíthatók ki, ez elsődlegesen az érintett intézmény feladata, amihez természetesen egy létrejövő akkreditációs keretrendszer jelentős mértékű és hatékony támogatást tud nyújtani.

2.1 Akkreditációs forgatókönyvek

A tanárképző központok akkreditációs szerepkörére vonatkozóan a projekt az alábbi forgatókönyveket – mint lehetséges fejlesztési irányokat – azonosította.

- 1) A tanárképző központ továbbra sem szerepel minőségértékelési és akkreditációs eljárásokban, a tanárképző központ működésének értékelése az intézmény hatáskörében marad.

⁵⁴ Az OH adatközlése alapján (2015. július): egy nyilvántartott szakot az intézmény, a képzési név, a telephely, a nyelv és munkarend adatkombináció határoz meg. A nyilvántartásban szereplő szakok egy részén az intézmények tényleges képzést nem folytatnak.

⁵⁵ A minőségbiztosítás (*quality assurance*) fogalma: a minőségmenedzsment tevékenység azon része, amely a bizalomkeltésre összpontosít aziránt, hogy a minőségi követelmények teljesülni fognak.

Kockázati elem: A tanárképző központ feladat- és hatáskörében a belső erőviszonyok kiszolgáltatottjává válik, a tanárképző központ koordináló szerepköre kiüresedhet, formálissá válhat. A képzési programok (előzetes és párhuzamos) MAB értékelési gyakorlatát változatlan formában továbbra is fenn kell tartani, de a programok értékelésében – a vélelmezhetően jelentősen eltérő működésű – tanárképző központok közreműködő szerepe nem lesz értékelhető.

- 2) A tanárképző központ működésének értékelése kapcsolódik a MAB (előzetes és párhuzamos) programértékelési eljárásaihoz, minden képzési program értékelésének része lesz a tanárképző központ működésének értékelése is.

Kockázati elem: A tanárképző központ működésének minden képzési program felülvizsgálatához kapcsolódó értékelése jelentős adminisztrációs többletterhet jelent (jelenleg megbecsülhetetlen az ezzel járó logisztikai, munkaterhelési többletfeladat, és az értékelések konzisztenciája rendkívül bizonytalan).

- 3) A tanárképző központ működésének értékelése a MAB intézményakkreditációs eljárásához kapcsolódik. A működés felülvizsgálatára az intézményakkreditációs rendszerében ötévente kerül sor.

Kockázati elem: A tanárképző központ összehangoló/szervező tevékenysége a programok értékelése nélkül nehezen vagy csak korlátozottan értelmezhető.⁵⁶ A jelenlegi tapasztalatok szerint a tanárképző központok szervezeti erőforrásainak döntő részét a képzési programokat megvalósító karok (vagy egyéb szervezeti egységek) adják.

- 4) A pedagógusképzés akkreditációja új elemként jelenik meg a felsőoktatás minőségértékelésének és akkreditációjának palettáján. A tanárképző központ és a pedagógusképzési programok együttes értékelése és akkreditációja az akkreditációs eljárás új ágát jelenti. A tanárképző központ a pedagógusképzések intézményi le-téteményesévé válik, a külső értékelés számára akkreditációs transzparenciát biztosítva.

Kockázati elem: Az új, részleteiben nem kidolgozott rendszer bevezetésének előre meg nem ítéltető tényezői. A komplexitás megteremtése – és a tanárképző központok szerepkörének újragondolása – az eljárás kidolgozásának meghatározó problémaköre. A képzési programok nagy száma ebben az eljárási módozatban sem teszi lehetővé a részletes, programszintű értékelést, valószínűsíthetően e területen a mintavétel típusú eljárás kidolgozása válik majd szükségessé.

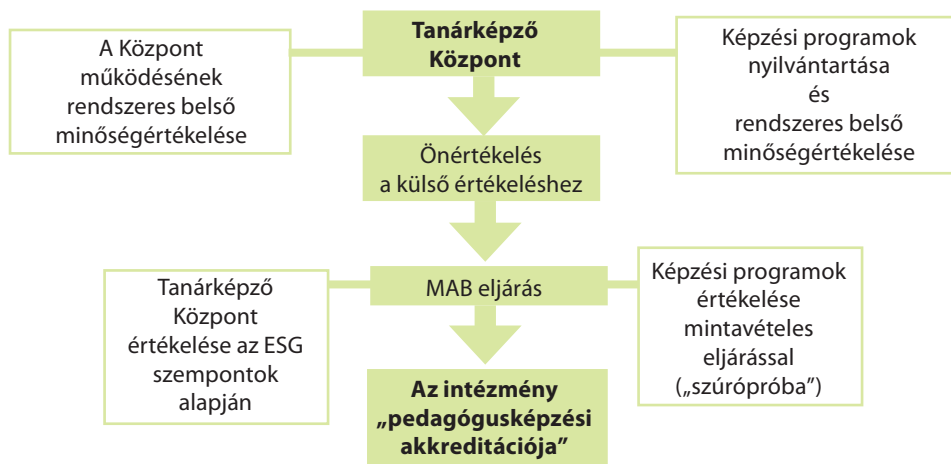
3. A TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT MINŐSÉGMENEDZSMENT RENDSZERE

A projekt a 4) pontban bemutatottak megvalósítása mellett foglalt állást. A variáns folyamat tartalmát az 1. ábra mutatja be. Az ESG iránymutatása *belső* és *külső* minő-

⁵⁶ A tanárképző központ szervezete nem tekinthető olyan önálló entitásnak, mint egy intézmény vagy kar.

ségértékelési elvárásokat fogalmaz meg. A bemutatott akkreditációs eljárásrend tehát arra az alapvetésre épül, hogy a külső minőségértékelés a belső minőségértékelési eljárásokon alapul.

1. ábra: A pedagógusképzési akkreditáció folyamata



Forrás: Csapó–Bodorkós–Bús, 2015

A tanárképző központ belső minőségértékelési tevékenysége tehát két elemből áll: egyrészt a központ az ESG szempontrendszer alapján rendszeresen értékeli saját szervezeti működését (azaz azon folyamatokat, melyeket a pedagógusképzés egyes szegmenseiben koordinál), másrészt a képzést ténylegesen végzők bevonásával gondoskodik a képzési programok rendszeres értékeléséről is. Ezeket a belső értékelési eredményeket – a kialakított belső minőségmenedzsment rendszerének szabályai szerint – nyilvántartja, visszacsatolásokat kezdeményez (a központok szervezeti működésének támogatása és standardizálása érdekében ajánlások kidolgozására indokolt). A külső minőségértékelési eljárást megelőzően a központ összeállítja a képző intézmény pedagógusképzési tevékenységének önértékelési anyagát, és azt a külső minőségértékelő (MAB) rendelkezésére bocsátja. A külső minőségértékelés az önértékelésen és a helyszíni látogatás tapasztalatain alapul, és fókuszában kettős. Részen értékeli a tanárképző központ mint koordináló szervezet működését (az ESG szempontrendszer alapján), illetve értékeli a képzési programokat, szűrőpróbaszerűen, mintavételes eljárással.

Az akkreditációs eljárás eredménye: a pedagógusképzési jogosultság megállapítása. Az akkreditáció alanya (mint szervezet) a tanárképző központ, a pedagógusképzési tevékenység folytatásának előfeltétele pedig az, hogy az intézmény akkreditált tanárképző központtal rendelkezzen.⁵⁷ A pedagógusképzést folytató intézmények pedagógusképzési tevékenységének tanárképző központokon keresztül történő minőségértékelése és az intézmény pedagógusképzési akkreditációja számos előnyt kínál: a hazai pedagógusképzés egészére vonatkozó kritériumrendszert, összehasonlíthatóságot és ebből következően stratégia fejlesztési irányok meghatározásának lehetőségét is. A képzési területről érkező jelzések ma ezek hiányáról számolnak be, amik egyben a továbblépés, a fejlődés gátjai is.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BALOGH ALBERT – FÖLDESI TAMÁS (2003): *A minőségügy nemzetközi értelmező szótára*. Budapest, EOQ Magyar Nemzeti Bizottság.
- BODORKÓS LÁSZLÓ (2015): *A pedagógusképzés akkreditációjának fejlesztési lehetőségei*. Kézirat. Budapest, MAB.
- BÚS ENIKŐ (2015): *Online felmérés a tanárképző központok felépítéséről, működéséről*. Kézirat. Budapest, MAB.
- CSAPÓ BENŐ – BODORKÓS LÁSZLÓ – BÚS ENIKŐ (2015): A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In: Horváth H. Attila – Jakab György (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről. Pedagógusképzések OFI koordinációval*. Harmadik kötet. Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 29–42.

⁵⁷ Az általános követelmény alóli kivételeket, például hitéleti képzés, jogszabály rögzítheti.

Ajánlott, részben annotált irodalomjegyzék az ESG témaköréhez

(Összeállította: Kováts Gergely)

Az alábbi lista főként külföldi forrásokat tartalmaz az ESG bevezetésével, hatásának értékelésével és az intézmények minőségkultúrájával kapcsolatban. Magyar tanulmányok kifejezetten az ESG-vel vagy annak hatásával kapcsolatban nem születtek.

- A „Quality in Higher Education” folyóirat 2010-ben kétrészes különszámot adott ki „Fifteen Years of Quality in Higher Education” témában. (<http://www.tandfonline.com/toc/cqhe20/16/1>, <http://www.tandfonline.com/toc/cqhe20/16/2>). A két különszám számos cikkben foglalkozik az ESG-vel, így például az alábbiakban
- a. Huisman, Jeroen – Westerheijden, Don F. (2010): Bologna and Quality Assurance: Progress Made or Pulling the Wrong Cart? *Quality in Higher Education*, Vol. 16, Iss. 1.
 - b. Kristensen, Bente (2010): Has External Quality Assurance Actually Improved Quality in Higher Education Over the Course of 20 Years of the ‘Quality Revolution’? *Quality in Higher Education*, Vol. 16, Iss. 2.
- Abonyi János – Csizmadia Tibor – Szentgyörgyi Szilárd (2011): *A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei. Értelmezések és tapasztalatok*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Elérhető: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/femip_enqa_egs_elemzes.pdf
- Bernhard, Andrea (szerk.) (2012): *Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis*. Elérhető: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-94298-8>
- Cardoso, Sónia – Tavares, Orlanda – Sin, Cristina (2015): The Quality of Teaching Staff: Higher Education Institutions’ Compliance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance-- The Case of Portugal. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Volume 27, Iss. 3, pp 205–222. Elérhető: <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-015-9211-z>
- Cheps, Incher – Kassel, Ecotec (2010): *The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area*. Austria, Austrian Federal Ministry of Science and Research.
- Dill, David D. – Beerkens, Maarja (2012): Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education*, Volume 65, Issue 3, pp 341–357. Elérhető: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-012-9548-x>
- Eggins, Heather (ed) (2014): *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education*. Sense Publishers. Elérhető: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/other-books/drivers-and-barriers-to-achieving-quality-in-higher-education/#!prettyPhoto>

A kötet egy hároméves EU-s kutatási program eredményeit összegzi, amely hét országban vizsgálta mélyebben a minőségbiztosítás felsőoktatási alakulását (Csehország, Lettország, Hollandia, Lengyelország, Portugália, Szlovákia és az Egyesült Királyság). A könyv több témakört ölel fel (így téma a hozzáférés, a hallgatók értékelése, a kormányzás, az érintettekkel való kapcsolat), és számos tanulmány foglalkozik kifejezetten az ESG-vel is. Ezek közül említést érdemel Don Westerheijden és Jan Kohoutek tanulmánya (Implementation and Transla-

tion: From European Standards and Guidelines for Quality Assurance to Education Quality Work in Higher Education Institutions), amely áttekinti az ESG implementálásával kapcsolatos akadályokat és hajtóerőket. Jakub Brudlak tanulmánya (Two Approaches to Quality Assurance: The ESG and Quality Management Concepts) pedig az ESG kapcsolódását vizsgálja a menedzsmenttudományok minőségmenedzsmenttel kapcsolatos koncepcióhoz (SIO, EFQM, TQM stb). Ennek során például arra a megállapításra jut, hogy az ESG csak az intézmények egyik küldetését (az oktatást) öleli fel, amely így leszűkíti a minőségbiztosítás értelmezését. Amélia Veiga és Cláudia S. Sarrico tanulmánya (Changes in Governance: Do They Help Overcome Barriers to the Implementation of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education?) azt elemzi, hogy az új közmenedzsment típusú átalakulások és a hálózatosodás jellegű változások milyen kapcsolatban állnak az ESG bevezetésével, hogyan támogatják vagy befolyásolják azt.

ENQA (2011): *Mapping the Implementation and Application of the ESG (MAP-ESG Project)*. ENQA Occasional papers 21. Brussels, ENQA. Elérhető: http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/op_17_web%281%29.pdf

A jelentés az ESG 2015-ös verzióját megelőző feltáró projekt, a „Mapping the Implementation and Application of the European Standards and Guidelines on Quality Assurance in Higher Education (MAP-ESG)” eredményeit összegzi. A kutatás 47 tagország stakeholdereinek tapasztalatai alapján vizsgálja meg az ESG implementálásának sikerességét. A tanulmány megállapítja, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben az ESG-t széles körben használják sokféle kontextusban és szinten. Javasolják a terminológiai pontosításokat, valamint az ESG ismertségének megerősítését az oktatók körében.

ENQA (2015): *Transparency Of European Higher Education Through Public Quality Assurance Reports (EQArep)*. ENQA Occasional papers 21. Brussels, ENQA. Elérhető: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Transparency%20of%20European%20higher%20educational%20through%20public%20quality%20assurance%20reports%20%28EQArep%29.pdf>

Ezen összefoglaló egy olyan projekt tanulságait tartalmazza, amely az ügynökségek által közreadott minőségbiztosítási (akkreditációs) jelentések szerkezetét, tartalmát és struktúráját elemzi. Emellett a dokumentum igyekszik feltárni azokat az igényeket is, amelyeket a különböző külső érintettek várnak el egy ilyen jelentéstől. Az összegzés olyan javaslatokat fogalmaz meg, hogy például az ügynökségek közérthető és könnyen összehasonlítható jelentéseket publikáljanak.

Expanzió Tanácsadó Kft. (2012): *Összefoglaló tanulmány az akkreditációs eljárás megújításához szükséges kutató, fejlesztő, szakértői anyagokról*. Elérhető: http://regi.femip.hu/c/document_library/get_file?p_l_id=18401&folderId=25083&name=DLFE-979.pdf

Gover, A. – Loukkola, T. (2015): *Eureqa moments! Top tips for internal quality assurance*. Brussels, EUA. Elérhető: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_eureqa_moments_web_highq.pdf?sfvrsn=4

A tanulmány az EUREQA-projekt keretében született, amely a nyugat-balkáni országok (Albánia, Bosznia-Hercegovina, Koszovó) felsőoktatásának minőségfejlesztési programja, ami az Európai Unió LLP keretén belül futott az EUA közreműködésével, a csatlakozó intézmények kapacitásépítését segítette elő a minőségbiztosítás területén. A tanulmány olyan gyakorlati tapasztalatokat, tippet mutat be, amelyek az intézmények ESG-kompatibilis belső minőségbiztosítási rendszereinek kialakítását segítik. Ezek a felelősség- és hatáskörök megosztásától az alkalmazható eszközök tárházáig terjednek.

Gover, A. – Loukkola, T. – Sursock, Andree (2015): *ESG part 1: are universities ready?* Brussels, EUA. Elérhető: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_occ_papers_esg_web.pdf?sfvrsn=4

A tanulmány áttekintést ad az európai felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosításának aktuális állapotáról az (új) ESG kritériumok fényében. A tanulmányhoz több más aktuális, átfogó áttekintés eredményeit foglalták össze (2015-ös bologna implementációs riport, EUA 2015-ös trend jelentése stb.).

- Hopbach, Achim (2012): External Quality Assurance Between European Consensus and National Agendas. In: *European Higher Education at the Crossroads* pp 267–285. Elérhető: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-3937-6_15
- Kohutek, Jan (ed) (2009): *Implementation of standards and guidelines for quality assurance in higher education of Central and Eastern European Countries – Agenda Ahead*. Bucharest, CEPES. Elérhető: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188647e.pdf>
 A mintegy 320 oldalas kiadvány részletesen bemutatja az ESG bevezetését Lettorszában, Magyarországon, Lengyelországban, Szlovákiában és Csehországban, és emellett kitekintést ad intézményi szintű folyamatokra is egy cseh egyetemről készült esettanulmány révén. Ezek mellett a kötet áttekintést és színvonalat is ad a régióban zajló trendekről, folyamatokról.
- Kohoutek, Jan (2014): Analysing instrument mixes in quality assurance: the Czech and Slovak Accreditation Commissions in the era of mass higher education. *Quality in Higher Education* Vol. 20, Iss. 1. Elérhető: <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2014.890773>
- Kohoutek, Jan (2014): European standards for quality assurance and institutional practices of student assessment in the UK, the Netherlands and the Czech Republic. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 39, Iss. 3. Elérhető: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.830694>
- Lanarés, Jacques (2012): Developing a Quality Culture to Become a World-Class University. In: Liu, Nian Cai – Wang, Qi – Cheng, Ying (eds): *Paths to a World-Class University. Lessons from Practices and Experiences*. Sense Publishers. pp. 264–274. DOI: 10.1007/978-94-6091-355-6. Elérhető: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-355-6_14
- Logermann, Frauke – Leišytė, Liudvika (2015): *Students as Stakeholders in the Policy Context of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education Institutions*. Elérhető: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_43
 A tanulmány két esettanulmány kapcsán, egy német és egy holland egyetem egy-egy karának példáján keresztül mutatja be azt, hogy a hallgatók hogyan vesznek részt az ESG szempontoknak megfelelő belső (intézményi) minőségbiztosítási rendszerben, azaz például hogyan tudják befolyásolni a minőségbiztosítási eljárásokat. A tanulmányban jelentős különbségeket találtak a két karon. A tanulmány egyik következtetése, hogy az ESG-nek nem volt jelentős hatása a diákok részvételére a belső minőségbiztosítási folyamatokban.
- Loukkola, Tia – Zhang, Thérèse (2010): *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels, EUA. Elérhető: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Examining_Quality_Culture_Part_1
- Manatos, Maria J. – Rosa, Maria J. – Sarrico, Cláudia S. (2015): The importance and degree of implementation of the European standards and guidelines for internal quality assurance in universities: the views of Portuguese academics. *Tertiary Education and Management* Vol. 21, Iss. 3. Elérhető: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13583883.2015.1061587>
- Martina Vukasovic (2013): Change of higher education in response to European pressures: conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. *Higher Education* Volume 66, Iss. 3, pp 311–324. Elérhető: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-012-9606-4#>
- Schwarz, Stefanie – Westerheijden, Don F. (eds) (2007): Accreditation and evaluation in the European higher education area. *Higher education dynamics* Vol. 5. Dordrecht, Springer.
- Stensaker, Bjørn – Maassen, Peter (2015): A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 37, Iss. 1. Elérhető: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2014.991538>
- Stensaker, B. – Harvey, L. – Huisman, J. – Langfeldt, L. – Westerheijden, D. F. (2010): The impact of the European Standards and Guidelines in agency evaluations. *European Journal of Education*, 45 (4), pp. 577–587. Elérhető: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01450.x>
- Stensaker, Bjørn – Langfeldt, Liv – Harvey, Lee – Huisman, Jeroen – Westerheijden, Don (2011): An

in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 36, Iss. 4. Elérhető: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602930903432074#.VjWb6W4YF2A>

Sursock, Andree (2011): *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*. Brussels, EUA. Elérhető: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Examining_Quality_Culture_EQC_Part_III.pdf?sfvrsn=2

Az Examining Quality Culture in Higher Education Institutions projekt célja a minőségkultúra alakulásának tanulmányozása. A kutatás első része az ESG szempontjai mentén kialakított kérdőív eredményeit foglalja össze. A második rész 59 telefonos interjú eredményeit tartalmazza, amelyeket tíz intézményben folytattak le (az egyik intézmény ezek közül magyar volt). A tanulmány főbb következtetései közé tartozik, hogy a minőségkultúra kialakulásához szükséges például az, hogy

- ne pusztán egyetlen eszközre (például hallgatói kérdőívekre) hagyatkozzanak,
- legyen vezetői támogatás és belülről fakadó, hatékony belső döntési folyamatok,
- a minőségbiztosítás kapcsán használt nyelvezet ne legyen túlságosan technikai vagy menedzserlista,
- kerüljék el a büntető típusú megközelítéseket, illetve fordítsanak figyelmet a fejlesztésre.

Vettori, Oliver (2012): *Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement*. Brussels, EUA.

Vukasovic, Martina (2014): Institutionalisation of internal quality assurance: focusing on institutional work and the significance of disciplinary differences. *Quality in Higher Education* Vol. 20, Iss. 1. Elérhető: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2014.889430#.VjWaXW4YF2A>

Westerheijden, Don F. – Kohoutek, Jan (2014): Analysing the implementation of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance at institutional level: Outcomes of the IBAR project. In: *EUA: Working together to take quality forward. A selection of papers from the 8th European Quality Assurance Forum*. Brussels. Elérhető: http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/EUA_EQAF_Publication_web-1.pdf

Rövidítések jegyzéke

- AACSB – Association to Advance Collegiate Schools of Business | Egyesület az Üzleti Iskolák Fejlesztéséért
- ACA – Academic Cooperation Association | Akadémiai Együttműködések Szövetsége
- ARWU – Academic Ranking of World Universities | A Világ Egyetemeinek Akadémiai Rangsora
- BFUG – Bologna Follow-up Group | Bolognai Utánkövető Csoport
- CAF – Common Assessment Framework | Közös Értékelési Keret
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung | Felsőoktatás-fejlesztési Központ
- CHEPS – Center for Higher Education Policy Studies | Felsőoktatás-politikai Tanulmányok Központja
- CRE – Conférence Permanente des Recteurs, des Présidents et Vice-Chanceliers des Universités Européennes | Európai Egyetemek Rektorainak, Elnökeinek és Alkancellárjainak Konferenciája
- E4 – ENQA, ESU, EUA, EURASHE
- ECTS – European Credit Accumulation and Transfer System | Európai Kreditgyűjtési és -átviteli Rendszer
- EFMD – European Foundation for Management Development | Európai Alapítvány a Menedzsment Fejlesztéséért
- EFQM – European Foundation for Quality Management | Európai Alapítvány a Minőségmenedzsmentért
- EHEA – European Higher Education Area | Európai Felsőoktatási Térség
- EI – Education International | Nemzetközi Oktatási [Szervezet]
- ELTE PPK – Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- ENIC/NARIC – European Network of Information Centres / National Academic Recognition Information Centres | [Elismerési] Információs Központok Európai Hálózata / Nemzeti Akadémiai Elismerés Információs Központjai
- ENQA – European Network/Association for Quality Assurance in Higher Education | Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség
- EP NUFFIC – Erasmus Program Netherlands University Foundation for International Cooperation | Erasmus Program Holland Egyetemi Alapítvány a Nemzetközi Együttműködésért
- EQAR – European Quality Assurance Register | Európai Minőségbiztosítási Nyilvántartás
- ESG – European Standards and Guidelines (for Quality Assurance in the European Higher Education Area) | (Az Európai Felsőoktatási Térség Minőségbiztosításának) standardjai és irányelvei

ESIB – European Student Information Bureau | Európai Hallgatói Információs Iroda (ma ESU)

ESMU – European Centre for Strategic Management of Universities | Az Egyetemek Stratégiai Menedzsmentjének Európai Központja

EUA IEP – EUA Institutional Evaluation Programme | Európai Egyetemi Szövetség Intézményértékelési Programja

EUA – European University Association | Európai Egyetemi Szövetség

EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education | Felsőoktatási Intézmények Európai Szövetsége

HVG – Heti Világgazdaság

IEP – Institutional Evaluation Programme | Intézményértékelési Program (lásd EUA IEP)

IFT – Intézményfejlesztési terv

IMHE – (Program on) Institutional Management in Higher Education | Intézményi Menedzsment a Felsőoktatásban (OECD)

IMPI – Indicators for mapping and profiling internationalisation | A nemzetköziesítés profilírozásának és feltérképezésének mutatói

INQAAHE – International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education | Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökségek Nemzetközi Hálózata

IQRP – International Quality Review Process | Nemzetközi Minőségértékelési Folyamat

ISO – International Organization for Standardization | Statisztikai Osztályozás Nemzetközi Szervezete

K+F – kutatás-fejlesztés

KKK – Képzési és kimeneti követelmények

MAB – Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

MaUniMo-projekt – Mapping UNiversity Mobility | Az Egyetemi mobilitás feltérképezése

MEBIR – Munkahelyi Egészségvédelem és Biztonságirányítási Rendszer

MINT – Mapping Internationalisation | A nemzetköziesítés feltérképezése

MOOCs – Massive Online Open Courses | Tömeges nyitott online képzések

MTMT – Magyar Tudományos Művek Tára

NKKR – Nemzeti képesítési keretrendszer

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development | Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete

OMHV – Oktatói munka hallgatói véleményezése

PDCA – Plan Do Check Act | Tervezz, cselekedj, ellenőrizd, avatkozz be
PISA – Programme for International Student Assessment (OECD) | Tanulói
értékelés nemzetközi programja
QS – Quacquarelli Symonds (világrangsor)
TÁMOP – Társadalmi Megújulás Operatív Program
THE – Times Higher Education | Times (folyóirat) Felsőoktatás (melléklete)
TQM – Total Quality Management | Teljes körű minőségmenedzsment

IV. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015⁵⁸)

⁵⁸ Az oktatási miniszterek által elfogadva 2015. május 14–15.

Jobb lett-e az ESG, mi változott?⁵⁹

Az alábbi rövid összevetés a korábbi, 2005-ös és az új, 2015-ös ESG párhuzamos olvasása alapján készült, és az összeállító szakmai megállapításait tartalmazza.

- Csak formainak tűnő, de talán nem minden jelentőség nélküli változás, hogy a dokumentum előszavát már nem az ENQA elnöke jegyzi egy személyben, hanem a 4+3 partnerszervezet (lásd Előszó).
- A célok és az alapelvek, a széles fókusz, illetve az általános jelleg tartalmilag változatlanok.
- Lényeges, hogy a dokumentumban megtalálható a főbb használt fogalmak értelmezése (*quality assurance, programme, stakeholder, institution, standard, guideline*). Ezzel, valamint a standardok és irányelvek következetesebb elhatárolásával, valóban világosabbá, egységesebben értelmezhetővé vált az ESG. (Hozzá kell tennünk, jobb lett volna ezeket – és még néhány más fogalmat – egy *glosszáriumban* megjelentetni, ahogy azt több korábbi javaslat is szorgalmazta.)
- A szerkezetet illetően, kimaradt a dokumentumból a korábbi 3. és 4. fejezet, az ügynökségek külső értékelésének folyamata, illetve az európai regiszter leírása, valamint a kitekintés a jövőbe. Előbbi érthető, hiszen mind az ENQA, mind az EQAR kidolgozta az ügynökség értékelések részleteit, s a maguk eljárását a tagsági felvétel, illetve regiszterbe kerülés tekintetében. (A jövőt meg ki látja előre?)
- A standardok és irányelvek szerkezeti felépítése (3. rész) nem változott. Módosultak viszont egyes standardok, irányelvek, helyenként tartalmukban is, illetve megfogalmazásukat tekintve, továbbá új standardok is megjelentek.
- Az 1. részben (intézményi belső minőségbiztosítás) megjelent az 1.1 standard irányelvei között a kutatás és a tanulás-tanítás viszony, valamint az akadémiai csalás kivédése. A korábbi 1.2 standard kettévált, a képzési programok kialakítása és jóváhagyása maradt az 1.2, míg folyamatos követésük és rendszeres értékelésük az új, 1.9 standardban fogalmazódott meg. Teljesen új standard (1.3) a hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés [ez – érhetően – az ESU nyomására került be az új ESG-be]. Az 1.4 irányelveiben újnak számít a korábbi tanulás elismerése (informális és nem formális is); az 1.5 irányelveiben pedig az oktatói kutatómunka ösztönzése. Az 1.6 standardban frissen bekerült tartalmi elem a megfelelő finanszírozási forrás elvárása. Az 1.8 (nyilvános információk) irányelvei között szerepel, hogy az intézmények tegyék közzé egyebek mellett képzési programjaik felvételi kritériumait, valamint szakonként a diplomát szerzettek arányát. Ugyancsak új standard az 1.10, az intézmények rendszeres külső minőségbiztosítása. Az eddigi összesen hét standardból így tíz lett ebben a részben.

⁵⁹ Az áttekintést Szántó Tibor állította össze.

- A 2. részben (külső minőségbiztosítás) a 2.2 standardban hangsúlyt kapott, hogy a külső minőségbiztosítási folyamatok kialakításába és folyamatos javításába be kell vonni az érintetteket. Tartalmilag nem új elem, de formailag önálló standardként jelenik meg (2.4) a külső szakértők (köztük a hallgatók) alkalmazása. Egyértelmű lett, hogy a teljes értékelési jelentéseket nyilvánosságra kell hozni (2.6). Új standard (2.7) a panaszokra és fellebbezésre vonatkozó, az előző ESG-ben a fellebbezési lehetőség biztosítása csak az irányelvek között szerepelt (a panasztétel még ott sem). A 2. rész korábbi nyolc standard helyett hetet tartalmaz (egy átkerült a 3. részbe).
- A 3. részben (az ügynökségek működési standardjai) elmaradt a korábbi 3.1, mely a 2. részre utalt vissza. A mostani 3.1-ben összevonásra kerültek korábbi önálló standardok (tevékenységek, küldetésnyilatkozat), továbbá új elem, hogy az ügynökség irányító szervezetében és munkájában biztosítandó az érintettek (*stakeholders*) részvétele. A függetlenség (korábbi 3.6, most 3.3) irányelvei között a működési és az eredmények függetlensége mellett explicite is megjelent a szervezeti függetlenség elvárása. A rendszerszintű, tematikus elemzések készítésének standardja a 2. részből átkerült a 3. részbe (3.4). A korábbi 3.7 (kritériumok és eljárások) és a 2.4 (a célnak megfelelő eljárások) erős átfedésben voltak egymással, így innen kikerült ezen standard (2.3-ként maradt a 2. részben). A korábbi elszámoltathatósági standard (3.8) most a belső minőségbiztosítás és professzionális magatartás címet viseli (3.6). Az eddigi nyolc standardból így hetet tartalmaz e rész.

Összességében azt mondhatjuk, hogy az új ESG letisztultabbá, jobban értelmezhetővé, átfedésektől mentessé vált, miközben néhány új elemmel is bővült. A standardok sorrendjének logikája talán itt-ott megkérdőjelezhető (például az 1.2 és 1.9 távolsága). Az összevonások és bővítések eredőjeként a korábbi 23 standardból 24 lett.

Előszó

Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosítási standardjait és irányelveit (ESG) 2005-ben fogadták el a felsőoktatásért felelős miniszterek a Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Szövetsége (ENQA) és az Európai Hallgatói Szervezet (ESU), az Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) és az Európai Egyetemek Szövetsége (EUA) javaslata nyomán.

2005 óta jelentős előrelépés történt a minőségbiztosítás és a bolognai folyamat egyéb területein, például a képesítési keretrendszer, a tanulási eredmények alkalmazásában és elterjesztésében. Mindez hozzájárult a hallgatóközpontú tanulás és tanítás⁶⁰ irányába mutató paradigmaváltáshoz.

A változó felsőoktatási kontextus hatására a 2012-ben kiadott miniszteri közlemény arra kérte fel az E4 Csoportot (ENQA, ESU, EUA, EURASHE), hogy az Education International (EI), a BUSINESSEUROPE és az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszter (EQAR) közreműködésével készítse el az átdolgozott ESG első változatát „az áttekinthetőség, alkalmazhatóság és hasznosság jobbítása érdekében, ideértve a standardok és irányelvek hatókörét is”.

A munkálatok során több körben konzultáltak mind az érintett szervezetek, mind pedig a minisztériumok. Az irányítócsoporthoz nagyon komolyan vette és gondosan elemezte a beérkezett nagyszámú megjegyzést, javaslatot és ajánlást. Ezek tükröződnek az ESG 2015-ös változatában.

Az ESG 2015-öt 2015 májusában fogadták el az Európai Felsőoktatási Térség felsőoktatásért felelős miniszterei.⁶¹ Bízunk benne, hogy a participatív felülvizsgálat eredménye tükrözi a részt vevő szervezetek és minisztériumok egyetértését a minőségbiztosítás Európai Felsőoktatási Térségben történő továbbfejlesztésének módjáról, és szilárd alapokat ad a sikeres megvalósításhoz.

- | | |
|---|---|
| ▪ Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Szövetsége (ENQA) | <i>Közreműködtek:</i> |
| ▪ Európai Hallgatói Szervezet (ESU) | ▪ Education International (EI) |
| ▪ Európai Egyetemek Szövetsége (EUA) | ▪ BUSINESSEUROPE |
| ▪ Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) | ▪ Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszter (EQAR) |

⁶⁰ Bár a felsőoktatásban hagyományosan az *oktatás* kifejezést szokás használni, az utóbbi időben ezt a *tanítás* váltja fel, amely jobban kifejezi a pedagógiai dimenzió növekvő jelentőségét. Ezért e dokumentumban is a tanítást használjuk (a szerk.).

⁶¹ Miután az eredeti dokumentum magyar nyelvű változatát adjuk közre, a stilisztikai pontosításokat kerüljük a továbbiakban, megőrizve az eredeti szöveget.

IV/1. Kontextus, hatókör, célok és alapelvek

KONTEXTUS

A felsőoktatás, a kutatás és az innováció kulcsszerepet játszik a társadalmi kohézió, a gazdasági növekedés és a globális versenyképesség előmozdításában. Mivel az európai társadalmak egyre jobban törekednek arra, hogy mind inkább tudásalapú társadalmakká váljanak, a felsőoktatás a társadalmi-gazdasági és kulturális fejlődés alapvető alkotóeleme. Ugyanakkor a felsőoktatásnak új válaszokat kell adnia a képességek és jártasságok iránti növekvő igényre.

A szélesebb hozzáférés a felsőoktatáshoz lehetővé teszi a felsőoktatási intézmények számára, hogy kihasználják az egyre sokrétűbb egyéni tapasztalatokat. A felsőoktatás csak úgy képes reagálni a sokszínűsége és a növekvő elvárásokra, hogy alapvetően átszabja tevékenységét: új, tanulóközpontú hozzáállásra van szükség mind a tanulásban, mind a tanításban, rugalmas tanulási utakat kell beemelni a folyamatba, el kell ismerni a formális tanterv keretein kívül szerzett jártasságokat. Maguk a felsőoktatási intézmények is egyre sokszínűbbek filozófiájukat, az általuk nyújtott képzési szolgáltatásokat és együttműködéseiket tekintve: a növekedés, a nemzetközivé válás, a digitális tanulás és a képzések újszerű formáit próbálgatják.⁶² A minőségbiztosítás alapvető támogatást nyújt a felsőoktatási rendszereknek és intézményeknek, hogy képesek legyenek reagálni e változásokra, miközben továbbra is a hallgatók képzésének és felsőoktatásban szerzett tapasztalatainak biztosítása marad az intézmények küldetésének középpontjában.

Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosítási standardjai és irányelvei (ESG) egyik legfőbb célja, hogy előmozdítsa a tanulás és tanítás minőségbiztosítása fogalmának határokon átnyúló, valamennyi érintett számára egységes értelmezését. Az

⁶² A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE AZ EURÓPAI PARLAMENTNEK, A TANÁCSNAK, AZ EURÓPAI GAZDASÁGI ÉS SZOCIÁLIS BIZOTTSÁGNAK ÉS A RÉGIÓK BIZOTTSÁGÁNAK. Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén, COM(2013) 654 final. A magyar szöveg elérhető: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=HU>

ESG eddig is fontos szerepet játszott és ezután is fontos szerepet tölt be az Európa Felsőoktatási Térségben (EHEA) a nemzeti és intézményi minőségbiztosítási rendszerek kialakításában, valamint a határokon átnyúló együttműködésben. A minőségbiztosítási folyamatokban – különösen a külsőkben – való részvétel révén az európai felsőoktatási rendszerek megmutathatják saját minőségüket, növelhetik átláthatóságukat, s ez által hozzájárulnak a kölcsönös bizalomépítéshez, képzési programjaik, egyéb szolgáltatásaik és az általuk kiadott képesítések elismeréséhez⁶³.

Az ESG-t az intézmények és minőségbiztosítási ügynökségek referenciaalapként használják a felsőoktatási belső és külső minőségbiztosítási rendszerekhez. Emellett alkalmazza az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszter (EQAR) is, amelynek feladata az ESG-t alkalmazó minőségbiztosítási ügynökségek regiszterének vezetése.

HATÓKÖR ÉS FOGALMAK

Az ESG a felsőoktatás külső és belső minőségbiztosításához határoz meg standardokat és irányelveket. Az ESG nem jelent minőségi standardokat, és azt sem írja elő, hogyan alkalmazzák a minőségbiztosítási folyamatokat; ehelyett iránymutatásként szolgál mindazon területeken, amelyek alapvetően fontosak a felsőoktatásban a minőségi szolgáltatáshoz és tanulási környezethez. Az ESG-t széles kontextusban kell értelmezni, amelybe beletartoznak a képesítési keretrendszerek, az ECTS és az oklevélmelléklet, mindez szintén a felsőoktatás átláthatóságát és a kölcsönös bizalmat erősíti az Európai Felsőoktatási Térségben.

Az ESG a tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódó minőségbiztosításról szól a felsőoktatásban. Hatókörébe tartozik a tanulási környezet, valamint a kutatáshoz és innovációhoz fűződő releváns kapcsolódások.

Ezen kívül az intézmények saját stratégiával és eljárásokkal rendelkeznek egyéb tevékenységeik – például kutatás, irányítás – minősége javítása érdekében is.

Az ESG az EHEA-n belül nyújtott minden felsőoktatási tevékenységre kiterjed, a tanulmányok végzésének módjától és helyétől függetlenül. Tehát az ESG mindenfajta felsőoktatásra alkalmazható, így a transznacionális és határokon átnyúló szolgáltatásokra is. Ebben a dokumentumban a képzési program kifejezés a lehető legszélesebb értelemben vett felsőoktatási képzési szolgáltatásokra vonatkozik, és magában foglalja azokat a képzéseket is, amelyek nem vezetnek formális végzettséghez.

⁶³ A standardokban a *képzési program* kifejezés a lehető legszélesebb értelemben vett felsőoktatási képzési szolgáltatásokra vonatkozik, és magában foglalja azokat a képzéseket is, amelyek nem vezetnek formális végzettséghez.

A felsőoktatás több célt is megvalósít: felkészíti a hallgatókat az aktív állampolgári részvételre, jövőbeli pályájukra (például foglalkoztathatóságuk javítása révén), támogatja egyéni fejlődésüket, széles alapú és modern tudásbázissal vérteti fel őket, ösztönzi a kutatást és az innovációt.⁶⁴ Így az eltérő prioritásokkal rendelkező érintettek különbözőképp viszonyulnak a felsőoktatás minőségének fogalmához is, és a minőségbiztosításnak figyelembe kell vennie ezen változatos szempontokat. Noha a *minőség* nem definiálható könnyen, voltaképpen az oktató, a hallgató és az intézményi tanulási környezet interakciójának eredménye. A minőségbiztosításnak olyan tanulási környezetet kell biztosítania, amelyben a képzések tartalma, a tanulási lehetőségek és létesítmények megfelelnek a célnak.

Minden minőségbiztosítási tevékenységet két alapvető szándék vezérel: az *elszámoltathatóság* és a *jobbítás*. A kettő együtt megeremti a bizalmat a felsőoktatási intézmény teljesítménye iránt. A sikeresen megvalósított minőségbiztosítási rendszer olyan információt nyújt, amely mind a felsőoktatási intézmény, mind pedig a nagyközönség számára megvilágítja az intézményben folyó tevékenység minőségét (elszámoltathatóság), továbbá tanácsokat és ajánlásokat fogalmaz meg azzal kapcsolatban, hogyan lehetne javítani azon, amit végeznek (jobbítás). A minőségbiztosítás tehát, szorosan összefügg a minőség javításával. Mindkettő támogatja az általános – a hallgatók, az oktatók és az intézményvezetők számára egyaránt fontos – *minőségkultúra* kialakítását.

E dokumentumban a *minőségbiztosítás* kifejezéssel írjuk le a folyamatos javítási ciklus során végzett minden tevékenységet (biztosítási és javító célzatú tevékenységek).

Ettől eltérő meghatározás hiányában, az *érintettek* kifejezés magában foglalja az intézményen belüli minden szereplőt – beleértve a hallgatókat, az oktatókat és a nem oktató személyzetet is –, valamint a külső érintetteket, például munkaadók és/vagy az intézmény külső partnereit.

Az *intézmény* kifejezés a felsőoktatási intézményeket jelöli. Attól függően azonban, hogy az intézmény milyen minőségbiztosítási politikát követ, az *intézmény* vonatkozhat a felsőoktatási intézmény egészére vagy azon belül bármelyik szereplőre.

⁶⁴ Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának Rec (2007) 6. sz. ajánlása a felsőoktatás és kutatás állami felelősségéről. Angol szöveg: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf

ESG: CÉLOK ÉS ALAPELVEK

A standardok és irányelvek az alábbi célok érdekében születtek:

- *Közös keretet teremtenek* a tanulás és tanítás minőségbiztosításához európai, nemzeti és intézményi szinten.
- Lehetővé teszik a felsőoktatásban *a minőség megteremtését és javítását* az Európai Felsőoktatási Térségben.
- *Támogatják a kölcsönös bizalmat*, ezáltal előmozdítják a kölcsönös elismerést, valamint erősítik az országon belüli és országok közötti mobilitást.
- Információt nyújtanak az *Európai Felsőoktatási Térségben megvalósuló minőségbiztosításról*.

E célok keretet alkotnak, amelyen belül az ESG-t az egyes intézmények, ügynökségek és országok más-más módon alkalmazhatják. Az EHEA-t a politikai berendezkedés, a felsőoktatási rendszerek, a társadalmi, a kulturális és az oktatási hagyományok, valamint a nyelvek, törekvések és kilátások sokszínűsége jellemzi, ezért a felsőoktatásban sem lenne célravezető egy kizárólagos, monolitikus minőségszemlélet és minőségbiztosítási megközelítés. Az összes standard általános elfogadása az alapfeltétele annak, hogy Európa-szerte egységesen értelmezzék a minőségbiztosítás fogalmát. Mindezen okoknál fogva a standardokat és irányelveket kellően általános szinten kell megfogalmazni, hogy mindenfajta szolgáltatásra alkalmazhatóak legyenek.

Az ESG európai szinten meghatározza azokat a kritériumokat is, amelyek mentén a minőségbiztosítási ügynökségek és tevékenységük értékelhető.⁶⁵ Így biztosítható, hogy az EHEA-n belül a minőségbiztosítási ügynökségek ugyanazokat az elveket és eljárásokat követik, illetve a folyamatok és eljárások az adott kontextus céljai és igényei szerint fogalmazódtak meg.

Az ESG az EHEA alábbi négy minőségbiztosítási alapelvere épül:

- A felsőoktatási intézmények elsődleges felelősséggel tartoznak szolgáltatásaik minőségéért és a minőség biztosításáért.
- A minőségbiztosítás reagál a felsőoktatási rendszerek, intézmények, képzési programok és hallgatók sokszínűségére.
- A minőségbiztosítás támogatja a minőségkultúra fejlődését.
- A minőségbiztosítás figyelembe veszi a hallgatók, a többi érintett és a társadalom igényeit és elvárásait.

⁶⁵ Azok az ügynökségek, amelyek felvételüket kérik az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszterbe (EQAR), külső vizsgálaton esnek át, amelynek kritériumai az ESG-ből származnak. A Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európa Szövetsége (ENQA) szintén az ESG-nek való megfelelést vizsgálja, amikor egy minőségbiztosítási ügynökség teljes jogú tagságra irányuló kérelmét mérlegeli.

IV/2. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei

A minőségbiztosítási standardok három részre tagozódnak:

- belső minőségbiztosítás,
- külső minőségbiztosítás,
- minőségbiztosítási ügynökségek.

Nem szabad azonban elfelejteni, hogy e három rész szervesen összefonódik, és együttesen alkotják az európai minőségbiztosítási keretrendszert. A *2. részben* leírt külső minőségbiztosítás figyelembe veszi az *1. részben* taglalt belső minőségbiztosítási standardokat, így biztosítható, hogy az intézmény által végzett minőségbiztosítási tevékenység közvetlenül is releváns a külső szervezetek által végzett minőségbiztosítás számára. Ugyanígy, a *3. rész* visszautal a *2. részre*. A három rész tehát egymást kiegészítve működik, a felsőoktatási intézményekben csakúgy, mint a minőségbiztosítási ügynökségeknél, és azt is feltételezi, hogy a kerethez más érintettek is hozzájárulhatnak. Következésképpen a három részt egységes egészként kell olvasni.

A *standardok* az Európai Felsőoktatási Térségben elfogadott felsőoktatási minőségbiztosítási gyakorlatot rögzítik; ezért a standardokat mindenfajta felsőoktatásban minden érdekelt félnek figyelembe kell venni és be kell tartani.⁶⁶ A standardokat a visszakeresés megkönnyítése céljából a kiadvány végén külön összefoglaló listában is közöljük.

Az *irányelvek* megvilágítják, miért fontosak az egyes standardok, továbbá leírják, hogyan lehet őket alkalmazni. A minőségbiztosításban érdekeltok figyelmébe ajánlják az egyes területekre vonatkozó helyes gyakorlatot. A gyakorlati alkalmazás mindig az adott környezettől függ.

⁶⁶ Az angol forrásnyelvi szövegben a standardok mellett a „should” segédige áll, ami az általános angol nyelvhasználatban preskriptív értelmű („kell”) és a betartás a konnotációja.

I. RÉSZ: AZ INTÉZMÉNYI BELSŐ MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS STANDARDJAI ÉS IRÁNYELVEI

ESG 1.1 Minősegbiztosítási politika

Standard:

Az intézmények rendelkezzenek publikus és a stratégiai menedzsment részét képező minősegbiztosítási politikával. Ezt a belső érintettek [azaz a hallgatók, az oktatók és a nem oktató személyzet] dolgozzák ki és valósíták meg, megfelelő struktúrák és folyamatok révén, a külső érintettek [felhasználók, munkaadók, partnerek] bevonásával.

Irányelvek:

A minősegbiztosítási politika és annak eljárásai a fő pillérei az intézmény koherens minősegbiztosítási rendszerének, amely folyamatos minősegbiztosítási ciklusként hozzájárul az intézmény elszámolási kötelezettségének teljesítéséhez. Elősegíti a minősegbiztosítási kultúra kialakulását, amelyben az intézmény minden szereplője felelősséget vállal a minősegbiztosításért és az intézmény minden szintjén részt vesz a minősegbiztosításban. Ennek támogatása érdekében a minősegbiztosítási politika formális státusú és nyilvánosan hozzáférhető.

A minősegbiztosítási politika akkor a leghatásosabb, ha tükrözi a kutatás, illetve a tanulás és tanítás között meglévő viszonyt, továbbá figyelembe veszi az intézmény működésének nemzeti kontextusát, az intézményi kontextust és stratégiát. Ez a politika támogatja:

- a minősegbiztosítási rendszer szervezését;
- a tanszékek, intézetek/iskolák, karok és más szervezeti egységek, valamint az intézmény vezetésének, oktatóinak és nem oktató alkalmazottainak, továbbá hallgatóinak felelősségvállalását a minősegbiztosításban;
- az akadémiai integritást és szabadságot, miközben fellép a csalás ellen;
- a kiállást az oktatókat, a nem oktató alkalmazottakat és a hallgatókat érintő minden fajta intolerancia és diszkrimináció ellen;
- a külső érintettek bevonását a minősegbiztosításba.

A különféle belső minősegbiztosítási eljárások lefordítják a politikát a gyakorlatba, és elősegítik az intézmény minden szereplőjének részvételét. A minősegbiztosítási politika megvalósítása, figyelemmel kísérése és felülvizsgálata az intézmény hatásköre.

A minősegbiztosítási politika az intézmény tevékenységének minden olyan elemét is lefedi, amelyet kiszervezett megbízott vagy más közreműködő végez.

ESG 1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása

Standard:

Az intézmények rendelkezzenek folyamatokkal képzési programjaik kialakítására és jóváhagyására. A képzési programokat úgy kell kialakítani, hogy elérjék kitűzött céljait, beleértve az elvárt tanulási eredményeket. A program révén megszerezhető képesítés legyen világosan meghatározott és közzétett, utalással a nemzeti képesítési keretrendszer megfelelő szintjére, s ennek révén az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerére.

Irányelvek:

A képzési programok állnak a felsőoktatási intézmény képzési feladatának középpontjában. A hallgatóknak akadémiai tudást és képességeket kínálnak, beleértve a más területekre átvihetőket is, amelyek befolyásolhatják személyes fejlődésüket, illetve amelyeket jövőbeni pályájuk során alkalmazni tudnak.

A képzési programok(at):

- az intézmény stratégiájával összhangban álló, átfogó képzési célokkal alakítják ki, és egyértelműen rögzítik az elvárt tanulási eredményeket;
- a hallgatók és más érintettek bevonásával alakítják ki;
- külső szakértelem és referenciapontok segítik;
- tükrözik a felsőoktatás Európa Tanács által megfogalmazott négy célját (lásd az előszóban: Hatókör és koncepció);
- úgy alakítják ki, hogy a hallgató zökkenőmentes előrehaladását biztosítsák;
- meghatározzák a várható hallgatói terhelést, például ECTS-kreditekben;
- ahol ez releváns, tartalmaznak jól illeszkedő gyakorlati lehetőségeket⁶⁷;
- az intézmény formális eljárásban hagyja jóvá.

ESG 1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés

Standard:

Az intézmények biztosítsák képzési programjaik olyan megvalósítását, amely aktív szerepre ösztönzi a hallgatókat a tanulási folyamat létrehozásában. A hallgatók értékelése tükrözze ezt a megközelítést.

⁶⁷ Gyakorlati lehetőségek a gyakornoki vagy egyéb olyan időszakok, amelyeket a hallgató nem az intézményben tölt el, de ahol a tanulmányaihoz kapcsolódó területen tapasztalatokra tehet szert.

Irányelvek:

A hallgatóközpontú tanulás és tanítás fontos a hallgató tanulási folyamat iránt érzett motivációja, önreflexiója és elkötelezettsége szempontjából. Ezért körültekintően kell a képzési programokat megtervezni és kivitelezni, eredményüket értékelni.

A hallgatóközpontú tanulás és tanítás megvalósítása:

- figyelembe veszi a hallgatók és szükségleteik sokféleségét, rugalmas tanulási útvonalakat tesz lehetővé számukra;
- különféle tanítási módokat vesz figyelembe és alkalmaz, ahol az helyénvaló;
- rugalmasan használ többféle pedagógiai módszert;
- rendszeresen értékeli és pontosítja a képzési módokat és a pedagógiai módszereket;
- autonóm tanulói⁶⁸ öntudatra bátorít, miközben gondoskodik a megfelelő oktatói irányításról és támogatásról;
- elősegíti a kölcsönös tiszteletet a tanuló-oktató kapcsolatban;
- megfelelő eljárásokkal rendelkezik a hallgatók panaszainak kezelésére.

Figyelembe véve a tanulmányi értékelés jelentőségét a hallgató előrehaladása és majdani karrierje szempontjából, az értékelésre vonatkozó minőségbiztosítási folyamatok a következőkre terjednek ki:

- az értékelők ismerik a létező teszt- és vizsgamódszereket, továbbá támogatást kapnak képességeik fejlesztéséhez e téren;
- az értékelés kritériumait és módszereit, valamint az osztályozás kritériumait előre nyilvánosságra hozzák;
- az értékelés lehetővé teszi, hogy a hallgató megmutassa, milyen mértékben sajátította el a kitűzött tanulmányi eredményeket. A hallgatók visszajelzést kapnak, amely szükség esetén a tanulási folyamatra vonatkozó tanácsokat is tartalmaz;
- ahol az lehetséges, az értékelést egynél több vizsgáztató végzi;
- az értékelés szabályai kitérnek a lehetséges enyhítő körülményekre is;
- az értékelést következetesen és igazságosan alkalmazzák minden hallgató esetében, és a rögzített eljárásnak megfelelően végzik;
- létezik formális fellebbezési lehetőség a hallgató számára.

⁶⁸ Itt és a következő pontban az angol forrásszöveg a *learner* kifejezést használja a *student* helyett, ezzel is hangsúlyozva, hogy itt a tanulási folyamatról van szó; a magyarban ezért áll itt a *tanuló* kifejezés (a szerk.).

ESG 1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése

Standard:

Az intézmények következetesen alkalmazzák a teljes hallgatói életciklust lefedő, előzetesen meghatározott és közzétett szabályzataikat, például a hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése tekintetében.

Irányelvek:

A hallgató, a képzési program, az intézmény és a rendszer szempontjából egyaránt elsőrendűen fontos, hogy a hallgatók megkapják a megfelelő feltételeket és támogatást felsőoktatási előrehaladásukhoz. Alapvető, hogy legyenek a célnak megfelelő felvételi, elismerési és végzési eljárások, legfőképpen, amikor a hallgató a mobilitás jegyében vált felsőoktatási intézmények, illetve rendszerek között.

Fontos, hogy a hozzáférés rendjét, a felvételi eljárásokat, kritériumokat következetesen és átlátható módon alkalmazzák, továbbá hogy eligazító tájékoztatást nyújtsanak az intézményről és a képzési programról.

Az intézmény rendelkezzen olyan eljárásokkal és eszközökkel, amelyek segítségével képes a hallgatók előrehaladásáról információt gyűjteni, azt folyamatosan követni, és reagálni rá.

A hallgató előrehaladása és mobilitásának elősegítése szempontjából nélkülözhetetlen a felsőoktatási képesítések, a tanulmányi idő és a korábbi tanulmányok – beleértve a nem formális és informális tanulást is – igazságos elismerése. Az elismerési eljárás akkor megfelelő, ha az intézmény

- elismerési gyakorlata összhangban van a Lisszaboni elismerési egyezményrel,
- együttműködik más intézményekkel, minőségbiztosítási szervezetekkel és a nemzeti ENIC/NARIC központtal annak érdekében, hogy az elismerés országosan egységes legyen.

A végzés a tanulmányok csúcspontja. A hallgatóknak meg kell kapniuk a megfelelő dokumentumokat, amelyek leírják, milyen képesítést szereztek, beleértve az elért tanulási eredményeket, valamint a folytatott és sikeresen elvégzett tanulmányok kontextusát, szintjét, tartalmát és státusát.

ESG 1.5 Oktatók

Standard:

Az intézmények biztosítsák, hogy oktatóik megfelelő kompetenciával rendelkezzenek. Alkalmazzanak méltányos és átlátható eljárásokat oktatóik toborzására és továbbképzésére.

Irányelvek:

Az oktató lényegi szerepet játszik abban, hogy a hallgató sikeresnek érezze a felsőoktatásban töltött idejét, meg tudja szerezni a tudást, a képességeket és további más kompetenciákat. A hallgatók sokfélesége és a tanulási eredmények erősödő szerepe megköveteli a hallgatóközpontú tanulást és tanítást, így az oktató szerepe is változik (lásd 1.3 standard).

A felsőoktatási intézmények elsődleges felelősséget viselnek oktatóik minőségéért és a hatékony oktatói munkát támogató körülmények biztosításáért. Ez a környezet:

- világos, átlátható és tisztességes folyamatokat hoz létre, működtet az oktatók felvétele és az oktatás jelentőségét elismerő munkafeltételek biztosítására;
- lehetőséget ad az oktatók szakmai fejlődésére és támogatja azt;
- támogatja a tudományos munkát a kutatás és az oktatás közötti kapcsolat erősítése érdekében;
- támogatja az innovációt a tanítási módszerekben és a modern technológiák alkalmazását.

ESG 1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások

Standard:

Az intézmények megfelelő finanszírozási forrásokkal rendelkezzenek a tanulási és tanítási tevékenységekhez, valamint biztosítsanak adekvát és könnyen hozzáférhető tanulástámogató feltételeket és hallgatói szolgáltatásokat.

Irányelvek:

Az intézmények sokféle háttértámogatást kínálnak a tanuláshoz annak érdekében, hogy a hallgató tanulmányi idejét sikeresnek érezze. Ezek részben infrastrukturális jellegűek, a könyvtártól a tanulási létesítményeken át az informatikai rendszerekig, részben pedig humán jellegűek, a tutoroktól a tanácsadókön át az egyéb támogató szakemberekig. Az országon belüli és a nemzetközi mobilitás elősegítése szempontjából különösen fontosak a támogató szolgáltatások.

A sokszínű hallgatóság (mint felnőtt, részes, munka mellett tanuló, külföldi vagy megváltozott képességű hallgatók) igényei, a hallgatóközpontú tanulás, illetve a tanulás és tanítás rugalmas módjainak előtérbe kerülése egyaránt figyelembe vevendők a tanulási háttértámogatások és a hallgatói tanácsadás telepítése, tervezése, működtetése során.

A támogató tevékenységeket és annak létesítményeit az intézmény viszonyainak függvényében különféle módon lehet megszervezni. A belső minőségbiztosítás garantálja, hogy minden támogatás a céljának megfelelő, hozzáférhető legyen, és hogy a hallgatók megkapják a kellő tájékoztatást a számukra rendelkezésre álló szolgáltatásokról.

A szolgáltatások nyújtása szempontjából alapvető szerepet játszik a támogató és adminisztratív személyzet, ezért megfelelő képesítéssel kell rendelkezniük, továbbá lehetőséget kell kapniuk képességeik fejlesztésére.

ESG 1.7 Információkezelés

Standard:

Az intézmények gyűjtsenek, elemezzenek és használjanak releváns információkat képzési programjaik és egyéb tevékenységeik irányítására.

Irányelvek:

A kellő tájékozottságon alapuló döntéshozatalhoz és ahhoz, hogy tudni lehessen, mi működik, és mire kell odafigyelni, megbízható adatoknak kell rendelkezésre állniuk. A programokkal és más tevékenységgel kapcsolatos hatékony információgyűjtési és -elemzési folyamatok a belső minőségbiztosítási rendszer részei.

Az összegyűjtött információ valamelyest függ az intézmény jellegétől és küldetésétől.

Az alábbi információk számottevőek:

- alapvető teljesítménymutatók;
- a hallgatók összetétele;
- a hallgatók előrehaladása, eredményességi és lemorzsolódási rátáik;
- a hallgatók képzési programjaikkal kapcsolatos elégedettség;
- a rendelkezésre álló tanulási háttértámogatás és a hallgatói tanácsadás;
- a végzettek karrierútja/életpályája.

Különféle módszereket lehet használni az adatok gyűjtésére. Fontos, hogy a hallgatókat, az oktatókat és a nem oktató személyzetet bevonják az adatok szolgáltatásába és elemzésébe, valamint a követő intézkedések tervezésébe.

ESG 1.8 Nyilvános információk

Standard:

Az intézmények tegyenek közzé világos, pontos, objektív, naprakész és könnyen hozzáférhető információkat tevékenységükről, benne képzési programjaikról.

Irányelvek:

A leendő és a jelenlegi hallgatók, továbbá a végzetek, a többi érintett, valamint a nyilvánosság számára is hasznos az információ az intézmény tevékenységéről.

Ennek érdekében az intézmények információt nyújtanak tevékenységükről, képzési programjaikról, azok felvételi követelményeiről, elvárt tanulási eredményeiről, a megszerezhető képesítésekről, a tanítási, tanulási és értékelési eljárásokról, a sikereségi arányokról, valamint a hallgatóknak kínált tanulási lehetőségekről és a végzetek elhelyezkedéséről.

ESG 1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése

Standard:

Az intézmények folyamatosan kísérik figyelemmel és rendszeres időközönként tekintsék át képzési programjaikat, biztosítandó, hogy azok elérjék kitűzött céljaikat, illetve megfeleljenek a hallgatók és a társadalom igényeinek. Ezen értékelések eredményezzék a programok folyamatos javulását. Az ennek folytán tervezett vagy megtett intézkedéseket minden érdekelt felé közölni kell.

Irányelvek:

A képzési programok rendszeres figyelemmel kísérése, felülvizsgálata és módosítása azt célozza, hogy a program megfelelő maradjon, s hogy a hallgatók számára támogató és hatásos tanulási környezetet teremtsen.

Mindebbe beletartozik a következők értékelése:

- a program tartalma az adott tudományágra vonatkozó legújabb kutatások fényében, biztosítva a program naprakészségét;
- a társadalmi igények változása;
- a hallgatók munkaterhelése, előrehaladása és végzése;
- a hallgatókat értékelő eljárások hatékonysága;

- a hallgatók elvárásai, igényei és elégedettsége a programmal kapcsolatban;
- a tanulási környezet és a támogató szolgáltatások, valamint ezek megfelelése a program céljait tekintve.

A programokat rendszeresen felülvizsgálják és módosítják, a hallgatók és más érintettek bevonásával. Az összegyűjtött információkat elemzik, majd a programot módosítják, hogy naprakész legyen. A módosított programleírásokat nyilvánosságra hozzák.

ESG 1.10 Rendszeres külső minőségbiztosítás

Standard:

Az intézményeket rendszeres időközönként külső minőségbiztosítás alá kell vetni az ESG szerint.

Irányelvek:

A különféle formákban megjelenő külső minőségbiztosítás igazolhatja az intézmények belső minőségbiztosításának hatékonyságát, a javítás katalizátoraként működhet, és új perspektívákat kínálhat az intézmény számára. Ezen felül információt ad az intézménynek és a nyilvánosságnak az intézmény működésének minőségéről.

Az intézmények rendszeres külső minőségbiztosításban vesznek részt, amely figyelembe veszi – ahol az releváns – a jogszabályi környezet előírásait. Ezért – a jogszabályok függvényében – a külső minőségbiztosítás különféle módokon történhet, és más-más szervezeti szintre (képzési program, kar vagy intézmény) irányulhat.

A minőségbiztosítás állandó folyamat és nem fejeződik be a külső visszajelzéssel vagy jelentéssel, de az intézményen belüli követő eljárással sem. Az intézmény vegye számba a legutóbbi külső értékelés óta történt haladását, amikor a következőre készül.

2. RÉSZ: A KÜLSŐ MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI TEVÉKENYSÉG STANDARDJAI ÉS IRÁNYELVEI

ESG 2.1 A belső minősegbiztosítás figyelembevétele

Standard:

A külső minősegbiztosítás vegye figyelembe a belső minősegbiztosítás hatásosságát az ESG 1. részében leírtak szerint.

Irányelvek:

A felsőoktatás minősegbiztosítása az intézmények programjaik és egyéb oktatási szolgáltatásaik minőségéért vállalt felelősségén alapszik, ezért fontos, hogy a külső minősegbiztosítás elismerje és támogassa az intézmény minősegbiztosítás iránti felelősségét. A belső és a külső minősegbiztosítás összekapcsolása érdekében a külső minősegbiztosításnak figyelembe kell vennie a jelen standardok 1. részét. Ezt más-más formában lehet megközelíteni, a külső minősegbiztosítás típusának függvényében.

ESG 2.2 A kívánt célnak megfelelő módszerek kialakítása

Standard:

A külső minősegbiztosítást úgy kell meghatározni és kialakítani, hogy az megfeleljen kitűzött céljainak, figyelemmel a vonatkozó szabályozásokra is. Az érintetteket be kell vonni a külső minősegbiztosítás kialakításába és folyamatos fejlesztésébe.

Irányelvek:

A hatásosság és objektivitás biztosítása érdekében elengedhetetlen, hogy a külső minősegbiztosítás világos és az érintettekkel egyeztetett célokkal rendelkezzen.

Az eljárások céljai és megvalósításuk:

- figyelembe veszi az intézményeknél jelentkező munkaterhelést és költséget;
- figyelembe veszi azt az igényt, hogy az intézményeket támogatni kell minőségük javításában;
- lehetővé teszi az intézményeknek, hogy megmutassák, mennyit javultak;
- világos információkat eredményeznek az eljárások eredményéről és az utánkövetésről.

A külső minősegbiztosítási rendszer rugalmasabban működhet, ha az intézmények lehetőséget kapnak a belső minősegbiztosításuk hatékonyságának bemutatására.

ESG 2.3 Az eljárások alkalmazása

Standard:

A külső minőségbiztosítási eljárások legyenek megbízhatóak, hasznosak, előre meghatározottak, következetesen alkalmazottak és nyilvánosak. Foglalják magukba a következőket:

- önértékelést vagy annak megfelelő eljárást;
- külső értékelést, amely rendszerint helyszíni látogatással is jár;
- a külső értékelésről készült jelentést;
- konzisztens követő vizsgálatot.

Irányelvek:

A külső minőségbiztosítás szakszerű, konzisztens és átlátható lebonyolítása biztosítja annak elfogadását és hatását.

A külső minőségbiztosítási rendszer jellegétől függően az intézmény kínál alapot a külső minőségbiztosításhoz önértékelés készítése vagy egyéb anyagok, köztük az értékelést alátámasztó tények és adatok összegyűjtése révén. Az írásos dokumentációt általában kiegészítik a helyszíni látogatáson az érintettekkel folytatott beszélgetések. Az értékelés eredményeit egy jelentés foglalja össze (lásd 2.5 *standard*), amit a külső szakértői csoport készít (lásd 2.4 *standard*).

A külső minőségbiztosítás nem ér véget a szakértők jelentésével. A jelentés világos útmutatást ad az intézménynek a további tennivalókhoz. A minőségbiztosítási ügynökségek konzisztens követő eljárással rendelkeznek, amely az intézmény intézkedéseit mérlegeli. A követő eljárás természete a külső minőségbiztosítás jellegétől függ.

ESG 2.4 Külső szakértő kollégák

Standard:

A külső minőségbiztosítási tevékenységet külső szakértők csoportjai végezzék, amelyek tagjai között legyenek hallgatók is.

Irányelvek:

A külső minőségbiztosítás középpontjában a szakértő kollégák széles körű szakértelme áll, akik különféle szempontok megjelenítésével járulnak hozzá az ügynökség munkájához, beleértve az intézményi, akadémiai, hallgatói és munkáltatói, illetve szakmagyakorló szempontokat.

Hogy a szakértők munkája értékes és konzisztens legyen,

- körültekintően kell őket kiválasztani;
- legyen megfelelő képességük és jártasságuk a munka elvégzéséhez;
- megfelelő képzéssel és/vagy eligazítással kell támogatni őket.

Az ügynökség az érdekellentétet, érintettséget kizáró eljárás alkalmazásával biztosítja a szakértők függetlenségét.

Kíváncos nemzetközi szakértők bevonása a külső minőségbiztosításba, például a szakértői csoportokba, mivel ez újabb nézőpontot visz az eljárások fejlesztésébe és alkalmazásába.

ESG 2.5 Az eredmény kritériumai

Standard:

A külső minőségbiztosítás bármely eredménye vagy értékítélete világos, nyilvánosságra hozott és következetesen alkalmazott kritériumokon alapuljon, függetlenül attól, hogy az adott eljárás formális döntéshez vezet-e.

Irányelvek:

A külső minőségbiztosítás és különösen annak eredményei jelentős hatással vannak az értékelt és megítélt intézményekre, képzési programokra.

A méltányosság és megbízhatóság érdekében a külső minőségbiztosítás eredményei előre meghatározott és nyilvánosságra hozott kritériumokon alapulnak, amelyeket következetesen értelmeznek, és amelyek tényekre, adatokra alapozottak. A külső minőségbiztosítási rendszertől függően, az eredmények különféle formákban jelenhetnek meg, például ajánlásként, értékítéletként vagy formális döntésként.

ESG 2.6 Értékelő jelentések

Standard:

A szakértők teljes jelentését nyilvánosságra kell hozni. Ez legyen világos, az akadémiai közösség, a külső partnerek és más érdeklődők számára hozzáférhető. Amennyiben az ügynökség a jelentések alapján formális döntést hoz, a döntést a jelentéssel együtt nyilvánosságra kell hozni.

Irányelvek:

A szakértői jelentés képezi az intézményi követő intézkedések alapját, ugyanakkor a társadalmat is tájékoztatja az intézmény tevékenységéről. Annak érdekében, hogy a

jelentést további intézkedések alapjául tudják használni, szerkezetének és nyelvezetének világosnak, tömörnek kell lennie, illetve tartalmaznia kell a következőket:

- a kontextus leírása (az intézmény elhelyezhető legyen saját környezetén belül);
- az adott eljárás leírása, beleértve a részt vevő szakértőket;
- tények és adatok, elemzések és megállapítások;
- következtetések;
- az intézményben azonosított jó gyakorlatok jellemzői;
- ajánlások a követő intézkedésekre.

Hasznos lehet a jelentésről egy összefoglaló készítése. A jelentés tényszerűsége, pontossága javítható, ha az intézmény lehetőséget kap nyilatkozni a ténybeli tévedésekről a jelentés véglegesítése előtt.

ESG 2.7 Panaszok és fellebbezés

Standard:

A panasztételi és fellebbezési eljárásokat a külső minőségbiztosítás kialakításával együtt világosan meg kell határozni, és az intézményeket ezekről értesíteni kell.

Irányelvek:

Az intézmények jogai védelme és az igazságos döntéshozatal érdekében a külső minőségbiztosítás nyitott és elszámoltatható módon működik. Ennek ellenére előfordulhat félreértés vagy elégedetlenség az eljárással vagy a formális döntéssel kapcsolatban.

Az intézmények számára lehetőséget kell adni arra, hogy kifejhessék fenntartásaikat az ügynökségnél. Az ilyen eseteket az ügynökségeknek világosan meghatározott és következetesen alkalmazott eljárásban, szakszerűen kell kezelniük.

A panasztételi eljárás alkalmat ad az intézménynek arra, hogy hangot adhasson az eljárással vagy azok végrehajtóival kapcsolatos elégedetlenségének.

A fellebbezési eljárásban az intézmény megkérdőjelezheti az eljárás formális eredményeit oly módon, hogy bemutatja, az eredmény nem szilárd tényeken és adatokon alapul, hogy a kritériumokat nem helyesen alkalmazták, vagy az értékelő eljárást nem konzisztens módon végezték.

3. RÉSZ: A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI ÜGYNÖKSÉGEK STANDARDJAI ÉS IRÁNYELVEI

ESG 3.1 Minősegbiztosítási politika, tevékenységek és eljárások

Standard:

Az ügynökség rendszeresen végezzen külső minősegbiztosítási tevékenységet az ESG 2. részében leírtak szerint. Rendelkezzen világos és kimondott célkitűzésekkel, amelyek a nyilvánosan hozzáférhető küldetésnyilatkozata részét képezik, és amelyek az ügynökség napi munkájában megjelennek. Az ügynökség biztosítsa irányító szervezetében és munkájában az érintettek részvételét.

Irányelvek:

Annak érdekében, hogy a külső minősegbiztosításnak értelme legyen, fontos, hogy mind az intézmények, mind a nyilvánosság megbízzon az ügynökségben.

Ezért az ügynökség rögzíti és nyilvánosságra hozza minősegbiztosítási tevékenysége céljait, munkájának hatókörét, amint azt is, milyen módon tart kapcsolatot a felsőoktatás érintettjeivel, ezen belül elsősorban a felsőoktatási intézményekkel. Az ügynökség szakértelmét javíthatja, ha nemzetközi tagokat von be a bizottságaiba.

Az ügynökségek – a különféle célok elérése érdekében – sokféle minősegbiztosítási tevékenységet folytathatnak. Ez lehet értékelés, felülvizsgálat, audit, felmérés, akkreditáció vagy más hasonló tevékenység képzési program vagy intézményi szinten, amelyeket más-más módon lehet elvégezni. Amikor egy ügynökség egyéb tevékenységet is folytat, világos különbséget kell tenni a külső minősegbiztosítás és a többi feladat között.

ESG 3.2 Hivatalos státus

Standard:

Az ügynökségnek legyen biztos jogi alapja, az illetékes hatóságok hivatalosan ismerjék el minősegbiztosítási ügynökségként.

Irányelvek:

Kivált akkor, amikor szabályozási célból folyik külső minősegbiztosítás, az intézményeket biztosítani kell arról, hogy az eljárás eredményeit a felsőoktatási rendszer, az állam, az érintettek és a nyilvánosság egyaránt akceptálja.

ESG 3.3 Függetlenség

Standard:

Az ügynökség legyen független, működjön autonóm módon. Teljes felelősséggel rendelkezzen működéséért és annak eredményeiért, harmadik személyek befolyásától mentesen.

Irányelvek:

Az autonóm felsőoktatási intézményeknek független minőségbiztosítási ügynökségre van szükségük.

A minőségbiztosítási ügynökség függetlensége tekintetében a következők fontosak:

- *szervezeti függetlenség*, amelyet hivatalos dokumentum rögzít (például kormányzati útmutatás, jogszabály vagy a szervezet alapító okirata), amely kiköti az ügynökség függetlenségét harmadik személytől, például felsőoktatási intézményektől, kormányoktól és egyéb érintett szervezetektől;
- *működési függetlenség*: az ügynökség eljárásai és módszerei meghatározását és működtetését, a külső szakértők kijelölését és megbízását harmadik személytől, úgy mint felsőoktatási intézményektől, kormányoktól és egyéb érintettektől függetlenül végzi;
- *a formális eredmények függetlensége*: míg szakértőként a megfelelő érintettek, kivált a hallgatók köreiből részt vesznek a minőségbiztosítási eljárásokban, az ügynökség felelős az eljárások végső eredményeiért.

Bárki, aki a külső minőségbiztosítási tevékenységben közreműködik (például szakértőként), tájékoztatást kap arról, hogy bár egy harmadik személy jelöltje, részvétele saját személyében történik, és nem az őt jelölő szervezetet képviseli az ügynökség számára végzett munkája során. A függetlenség azért fontos, mert ez biztosítja, hogy az eljárások és döntések kizárólag szakértelem alapján történjenek.

ESG 3.4 Tematikus elemzés

Standard:

Az ügynökség rendszeresen publikáljon jelentéseket, amelyek leírják és elemzik külső minőségbiztosítási tevékenységük általános tanulságait.

Irányelvek:

Munkája során az ügynökség olyan információkat nyer egyes képzési programokról és intézményekről, amelyek az adott eljáráson túl is hasznosak lehetnek, illetve háttéranyagot szolgáltathatnak a felsőoktatási rendszer szisztematikus elemzéséhez. Ezek a megállapítások hozzájárulhatnak a minőségbiztosítási politika és eljárások átgondolásához, javításához intézményi, országos és nemzetközi szinten egyaránt.

Ezen információk alapos és gondos elemzése tájékoztathat egyes fejleményekről, trendekről, jó gyakorlatokról, illetve a tartósan fennálló nehézségekről.

ESG 3.5 Erőforrások**Standard:**

Az ügynökség munkájához rendelkezzen elegendő és megfelelő emberi és pénzügyi erőforrással.

Irányelvek:

Közérdek, hogy az ügynökség elegendő és megfelelő anyagi támogatást kapjon, mivel a felsőoktatás jelentős hatással van mind a társadalom, mind az egyének fejlődésére. Az ügynökség forrásai lehetővé teszik, hogy külső minőségbiztosítási tevékenységét hatásosan és hatékonyan szervezze, működtesse. E források biztosítják továbbá, hogy az ügynökség átgondolja és fejlessze tevékenységét, illetve tájékoztassa róla a nyilvánosságot.

ESG 3.6 Belső minőségbiztosítás és szakmai magatartás**Standard:**

Az ügynökség rendelkezzen belső minőségbiztosítási eljárásokkal tevékenysége minősége és integritása meghatározására, biztosítására és jobbítására.

Irányelvek:

Az ügynökségnek elszámoltathatónak kell lennie az érintettek felé. Ennek érdekében nélkülözhetetlen, hogy magas szakmai mérce szerint, feddhetetlenül működjön. Folyamatosan szükséges értékelnie és fejlesztenie tevékenységét, hogy optimális szolgáltatásokat nyújtson az intézményeknek és a társadalomnak.

Az ügynökség belső minőségbiztosítási politikát alkalmaz, mely a honlapján elérhető. E politika:

- biztosítja, hogy mindenki, aki tevékenységében részt vesz, kompetens, továbbá szakszerűen és etikusan jár el;
- rendelkezik mind belső, mind külső visszacsatolási eljárásokkal, amelyek az ügynökség folyamatos fejlesztéséhez vezetnek;
- óv mindennemű intoleranciától vagy diszkriminációtól;
- körvonalazza a megfelelő kommunikációt azon szervezetekkel, amelyek joghatósága alatt az ügynökség működik;
- biztosítja, hogy az alvállalkozók által végzett tevékenységek és az elkészített anyagok megfeleljenek az ESG-nek, amennyiben minőségbiztosítási tevékenységét vagy annak valamely részét alvállalkozóra bízta;
- az ügynökség számára lehetővé teszi a külső minőségbiztosítást végző intézmények státusa megállapítását és elismerését.

ESG 3.7 Az ügynökségek rendszeres külső értékelése

Standard:

Az ügynökséget legalább ötévente külső értékelésnek kell alávetni, hogy megállapítható legyen megfelelése az ESG-nek.

Irányelvek:

Az ügynökség időszakos külső értékelése segít átgondolni saját politikáját és tevékenységét. Biztosítja az ügynökséget és érintettjeit, hogy továbbra is az ESG-ben foglalt elvek alapján működik.

IV/3. A standardok összefoglaló listája

I. RÉSZ: AZ INTÉZMÉNYI BELSŐ MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS STANDARDJAI

1.1 Minőségbiztosítási politika

Az intézmények rendelkezzenek publikus és a stratégiai menedzsment részét képező minőségbiztosítási politikával. Ezt a belső érintettek [azaz a hallgatók, az oktatók és a nem oktató személyzet] dolgozzák ki és valósítsák meg, megfelelő struktúrák és folyamatok révén, a külső érintettek [felhasználók, munkaadók, partnerek] bevonásával.

1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása

Az intézmények rendelkezzenek folyamatokkal képzési programjaik kialakítására és jóváhagyására. A képzési programokat úgy kell kialakítani, hogy elérjék kitűzött céljaikat, beleértve az elvárt tanulási eredményeket. A program révén megszerezhető képesítés legyen világosan meghatározott és közzétett, utalással a nemzeti képesítési keretrendszer megfelelő szintjére s ennek révén az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerére.

1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés

Az intézmények biztosítsák képzési programjaik olyan megvalósítását, amely aktív szerepre ösztönzi a hallgatókat a tanulási folyamat létrehozásában. A hallgatók értékelése tükrözze ezt a megközelítést.

1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése

Az intézmények következetesen alkalmazzák a teljes hallgatói életciklust lefedő, előzetesen meghatározott és közzétett szabályzataikat, például a hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése tekintetében.

1.5 Oktatók

Az intézmények biztosítsák, hogy oktatóik megfelelő kompetenciával rendelkezzenek. Alkalmazzanak méltányos és átlátható eljárásokat oktatóik toborzására és továbbképzésére.

1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások

Az intézmények megfelelő finanszírozási forrásokkal rendelkezzenek a tanulási és tanítási tevékenységekhez, valamint biztosítsanak adekvát és könnyen hozzáférhető tanulástámogató feltételeket és hallgatói szolgáltatásokat.

1.7 Információkezelés

Az intézmények gyűjtsenek, elemezzenek és használjanak releváns információkat képzési programjaik és egyéb tevékenységeik irányítására.

1.8 Nyilvános információk

Az intézmények tegyenek közzé világos, pontos, objektív, naprakész és könnyen hozzáférhető információkat tevékenységükről, benne képzési programjaikról.

1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése

Az intézmények folyamatosan kísérik figyelemmel és rendszeres időközönként tekintsék át képzési programjaikat, biztosítandó, hogy azok elérjék kitűzött céljaikat, illetve megfeleljenek a hallgatók és a társadalom igényeinek. Ezen értékelések eredményezzék a programok folyamatos javulását. Az ennek folytán tervezett vagy megtett intézkedéseket minden érdekelt felé közölni kell.

1.10 Rendszeres külső minőségbiztosítás

Az intézményeket rendszeres időközönként külső minőségbiztosítás alá kell vetni az ESG szerint.

2. RÉSZ: A KÜLSŐ MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI TEVÉKENYSÉG STANDARDJAI

2.1 A belső minőségbiztosítás figyelembevétele

A külső minőségbiztosítás vegye figyelembe a belső minőségbiztosítás hatásosságát az ESG 1. részében leírtak szerint.

2.2 A kívánt célnak megfelelő módszerek kialakítása

A külső minőségbiztosítást úgy kell meghatározni és kialakítani, hogy az megfeleljen kitűzött céljainak, figyelemmel a vonatkozó szabályozásokra is. Az érintetteket be kell vonni a külső minőségbiztosítás kialakításába és folyamatos fejlesztésébe.

2.3 Az eljárások alkalmazása

A külső minőségbiztosítási eljárások legyenek megbízhatóak, hasznosak, előre meghatározottak, következetesen alkalmazottak és nyilvánosak. Foglalják magukba a következőket:

- önértékelést vagy annak megfelelő eljárást;
- külső értékelést, amely rendszerint helyszíni látogatással is jár;
- a külső értékelésről készült jelentést;
- konzisztens követő vizsgálatot.

2.4 Külső szakértő kollégák

A külső minőségbiztosítási tevékenységet külső szakértők csoportjai végezzék, amelyek tagjai között legyenek hallgatók is.

2.5 Az eredmény kritériumai

A külső minőségbiztosítás bármely eredménye vagy értékítélete világos, nyilvánosságra hozott és következetesen alkalmazott kritériumokra alapuljon, függetlenül attól, hogy az adott eljárás formális döntéshez vezet-e.

2.6 Értékelő jelentések

A szakértők teljes jelentését nyilvánosságra kell hozni. Ez legyen világos, az akadémiai közösség, a külső partnerek és más érdeklődők számára hozzáférhető. Amennyiben az ügynökség a jelentések alapján formális döntést hoz, a döntést a jelentéssel együtt nyilvánosságra kell hozni.

2.7 Panaszok és fellebbezés

A panasztételi és fellebbezési eljárásokat a külső minőségbiztosítás kialakításával együtt világosan meg kell határozni, és az intézményeket ezekről értesíteni kell.

3. RÉSZ: A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI ÜGYNÖKSÉGEK STANDARDJAI

3.1 Minőségbiztosítási politika, tevékenységek és eljárások

Az ügynökség rendszeresen végezzen külső minőségbiztosítási tevékenységet az ESG 2. részében leírtak szerint. Rendelkezzen világos és kimondott célkitűzésekkel, amelyek a nyilvánosan hozzáférhető küldetésnyilatkozata részét képezik, és amelyek az ügynökség napi munkájában megjelennek. Az ügynökség biztosítsa irányító szervezetében és munkájában az érintettek részvételét.

3.2 Hivatalos státusz

Az ügynökségnek legyen biztos jogi alapja, az illetékes hatóságok hivatalosan ismerjék el minőségbiztosítási ügynökségként.

3.3 Függetlenség

Az ügynökség legyen független, működjön autonóm módon. Teljes felelősséggel rendelkezze működéséért és annak eredményeiért, harmadik személyek befolyásától mentesen.

3.4 Tematikus elemzés

Az ügynökség rendszeresen publikáljon jelentéseket, amelyek leírják és elemzik külső minőségbiztosítási tevékenységének általános tanulságait.

3.5 Erőforrások

Az ügynökség munkájához rendelkezzen elegendő és megfelelő emberi és pénzügyi erőforrással.

3.6 Belső minőségbiztosítás és szakmai magatartás

Az ügynökség rendelkezzen belső minőségbiztosítási eljárásokkal tevékenysége minősége és integritása meghatározására, biztosítására és jobbítására.

3.7 Az ügynökségek rendszeres külső értékelése

Az ügynökséget legalább ötévente külső értékelésnek kell alávetni, hogy megállapítható legyen megfelelése az ESG-nek.