

**KUTATÁSI ELŐTANULMÁNYOK A
FELSŐOKTATÁSRÓL**

FKI

2005. DECEMBER

TARTALOM

HRUBOS ILDIKÓ

A BOLOGNAI FOLYAMAT KÖVETÉSE – A BERGENI MÉRFÖLDKŐ 3

CSANÁDY MÁRTON

A BOLOGNAI FOLYAMAT MEGVALÓSULÁSÁNAK ÁTTEKINTÉSE A RÉSZTVEVŐ
TAGÁLLAMOKBAN, 2005-BEN 12

POLÓNYI ISTVÁN

FELSŐOKTATÁSI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS 33

FEHÉRVÉRI ANIKÓ-SZEMERSZKI MARIANNA

DIPLOMÁSOK PÁLYAKÖVETÉSE AZ UNIÓBAN 51

GÁBOR KÁLMÁN-TOMASZ GÁBOR

HALLGATÓI VÉLEMÉNYEZÉS 63

KOZMA TAMÁS- RADÁCSI IMRE

KAPACITÁS AKKREDITÁCIÓ 74

GÁBOR KÁLMÁN-SZEMERSZKI MARIANNA

KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYARORSZÁGON 96

RADÁCSI IMRE

FELSŐOKTATÁSI TELJESÍTMÉNY ÉRTÉKELÉSEK ÉS ELŐRELÉPÉSEK
EURÓPÁBAN 108

FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS

REGIONALITÁS ÉS FELSŐOKTATÁS 124

HRUBOS ILDIKÓ

A BOLOGNAI FOLYAMAT KÖVETÉSE – A BERGENI MÉRFÖLDKŐ

DOKUMENTUMELEMZÉS ÉS KUTATÁSI JAVASLAT

A lehetséges megközelítési módokról

Az európai felsőoktatási reform oktatáspolitikai és társadalomkutatói célú követésére két megközelítés kínálkozik. Az egyik megközelítés a folyamatot alapvetően meghatározó döntési központok, szervezetek szintjéről indul ki, azok céljainak, szempontjainak, befolyásának, hatalmi pozíciójának elemzése alapján kívánja megérteni a történéseket. A másik pedig a felsőoktatási intézmények szintjét vizsgálja, tehát azt, hogy a megvalósítás konkrét terepén milyen ösztönző és akadályozó erők érvényesülnek. Jelen dolgozat az első megoldást egy konkrét kérdés - a hallgatói mobilitás – példáján mutatja be, majd pedig javaslatot tesz az intézményi szintű kutatás lehetséges témáira.

A makro szint főszereplői

Az ún. bolognai folyamat hat éves történéseinek elemzése alapján határozottan kibontakoznak a körvonalai annak a három erőközpontnak, amelyek irányítják az európai felsőoktatási reformot, és abban érvényesíteni próbálják sajátos szempontjaikat.

Az egyik az Európai Bizottság, amely már az 1990-es években kezdeményező szerepet játszott a felsőoktatási rendszerek harmonizálásának területén, és amelynek apparátusa nagy aktivitással dolgozik a folyamaton. A mobilitást illetően elsősorban a közösségi programok elindításával és egyre bővülő körű működtetésével vívott ki magának fontos szerepet, amelyet a továbbiakban is meg kíván tartani. Ambivalens eleme a működésének, hogy miközben közösségi programjai jóval túlmutatnak az EU határain, a reform egész Európára kiterjed, konkrét felhatalmazása csak az EU tagállamokra terjed ki. 1999-től kevésbé látványos a működése, ugyanis az első miniszteri értekezlet óta meg kell osztania hatáskörét más fontos szereplőkkel.

A másik az Európai Egyetemi Szövetség (EUA), amely az egyetemek hangját hozza be a folyamatba. Az európai hagyományok, az egyetemi autonómia hangsúlyozását és érvényesítését tekinti legsajátosabb feladatának, továbbá azt, hogy elősegítse a más földrészekkel való kapcsolattartást, az európai kultúra vonzerejének, hatásának növelését (tagjai között szép számmal vannak nem európai egyetemek is). Az EUA mellé felsorakozott a nem egyetemi státuszú, többnyire professzionális képzést adó felsőoktatási intézményeket tömörítő, 1990-ben alapított European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), amely ugyancsak az intézményi szintet képviseli, a maga sajátos szempontjaival.

A harmadik az oktatási miniszterek köre. Ők a nemzeti kormányzatokat képviselik. A törvényalkotás, a szabályozási keretek megteremtése, a finanszírozás kérdése az ő felelősségük. Számuk a folyamat előre haladtával növekszik, mivel egyre több ország csatlakozik a reformhoz a kétévente megrendezett konferenciákon. A résztvevők számának növekedése, a kör bővülése egyben a sokféleséget is fokozza (a balkáni, majd a kaukázusi országok belépése egyértelműen ilyen fejlemény). A reform értelmezése, bevezetésének politikai, anyagi és akadémiai feltételei igen eltérőek, ami az 1999-es kezdetekhez képest újabb és újabb gondokat okoz.

Tulajdonképpen azonosítható egy negyedik aktor is: a hallgatók közössége, amelyet az Európai Nemzeti Hallgatói Szövetségek Egyesülete (National Unions of Students in Europe – ESIB) testesít meg. 1999-ben, Bolognában még nem voltak hivatalos résztvevői a konferencia előkészítésének, de 2001, Prága óta aktív munkát végeznek. Ők értelem szerűen nagy figyelemmel kísérik a mobilitással kapcsolatos kérdéseket, és kezdeményezésükre került be a Prágai Miniszteri Konferencia közleményébe a reform társadalmi hatásainak vizsgálata, mint kiemelt szempont.

Bergeni helyzetkép a hallgatói mobilitás példáján

A hallgatói mobilitás, mint az európai felsőoktatási reform megvalósulásának indikátora

A hallgatói (és kisebb mértékben a kutatói-oktatói) mobilitás a leggyakrabban említett kérdés a hivatalos dokumentumokban, az elemzésekben és a reformmal foglalkozó nemzetközi konferenciákon. Ez az a jelenség, amely eléggé konkrét és viszonylag jól mérhető, rövidebb távon is megfelelő mutatója lehet az ún. bolognai folyamat állásának, mivel koncentráltan fejezi ki a nyilatkozatokban lefektetett célok összességét, azok mindegyikéhez egyértelműen kapcsolódik. Megjelenik benne a bolognai - bergeni prioritások (a fokozatok rendszerének összehangolása, a minőségbiztosítás és a végzettségek kölcsönös elismerése) megvalósításának hatása. Másfelől a hallgatói mobilitás témája összefügg a legátfogóbb kérdéssel, a reform társadalmi hatásaival, amelynek felvetését és vizsgálatát egyre erőteljesebben szorgalmazzák a felsőoktatás különböző aktorai (főleg maguk a hallgatók). „Mentő megoldás” a mobilitás témájának elemzése, hiszen a társadalmi hatások nehezen meghatározható körének teljesebb vizsgálata egyelőre inkább politikai természetű kívánság, a kutatók számára pedig elméleti felvetés.

A Bergeni Miniszteri Konferencia előkészítése

A kétévente sorra kerülő miniszteri konferenciák alkalmat adnak arra, hogy az előkészületek kapcsán érdemi szakmai munka folyjon, ami az idő előre haladtával és a tapasztalatok sokasodásával egyre szervezettebben, egyre nagyobb apparátussal történik. Országjelentések készülnek előre meghatározott struktúrában, a különböző érintett szakmai és képviselői szervezetek tanácskozásokat tartanak, tematikus konferenciákat rendeznek, és a Berlini konferenciára való felkészülés óta működik egy Bologna Koordinációs Bizottság (Bologna Follow-Up Group), amely szisztematikusan vizsgálja a munkálatok előre haladását (szavazati joggal rendelkező tagjai az aláíró országok és az Európai Bizottság, további szervezetek tanácskozási joggal vesznek részt az üléseken - Európa Tanács, ESIB, EUA, EURASHE, ENQUA, UNESCO-CEPES). Két kutató – Sybille Reichert és Christian Tauch – pedig az EUA felkérésére, az Európai Bizottság Oktatási Főigazgatósága anyagi támogatásával már a reform előkészítő szakaszától végez hatásvizsgálatot, változatos módszerekkel, dokumentumelemzéssel, terepmunkával, interjúzással és az eredményeket a „Trends” sorozatban teszik közzé. /Reicher – Tauch 2005/ Végül is ezek tanulságait vitatják meg a miniszteri értekezleteken.

A mobilitás kérdésével – a téma centrális jellege következtében – valamilyen formában minden, a Bergenben 2005. május 19-20-án tartott miniszteri konferenciát előkészítő anyag és rendezvény foglalkozott. Ezek eredményeinek áttekintését, összefoglalását és további konkrét adalékok szolgáltatását vállalta az a tematikus konferencia, amelyet nem sokkal Bergen előtt, 2005. március 17-18-án tartottak Bonnban (Bad Honnef), a Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) rendezésében, a nemzeti Tempus irodák és Bologna Bizottságok, egyetemi vezetők és kutatók részvételével „Hallgatói mobilitás az Európai Felsőoktatási Térségben 2010” (Student Mobility in the European Higher Education Area 2010) címmel.

A szakmai vita felszínre hozott néhány fontos szempontot, jelenséget, amelyet a változó környezetben, a reform előrehaladása során lehet azonosítani. Bár a reform nagyrészt a mobilitás megkönnyítéséről, intenzívebbé tételéről szól, vannak paradox hatásai is. Az új, elvileg összehangolt, több ciklusú képzési rendszerben meg kell találni a hallgatói mobilitás megfelelő helyét. Ugyanis a mobilitás korábban bevált útjai most már más megközelítést igényelnek. A tapasztalatok szerint az új rendszerre való áttérés időszakában a kezdeti bizonytalanságok közepette, a kellő információk hiánya miatt sok helyen kifejezetten csökkent a hallgatók mobilitási kedve. Távolatlag is problémát jelenthet, hogy a két ciklusra bontott korábbi ötéves programokban nehezebb helyet (időt) találni a külföldi tanulmányoknak. Arról van szó, hogy mindkét ciklusban „kerek” végzettséget kell adni, a munkaerő-piaci érvényesíthetőség, a szakmai gyakorlat beépítése döntő követelmény. Az első ciklusban meghirdetett alapszakok tanterve a többféle deklarált funkció (felkészítés az életen át tartó tanulásra, felkészítés a mesterprogramokra, az akadémiai karrierre, felkészítés a munkaerő-piaci kilépésre, az európai polgárléthez szükséges ismeretek átadása) következtében túlterhelt. A második ciklust képviselő mesterszakok pedig specializált ismereteket adnak, a hallgatók jellemzően munka mellett végzik el a programot.

Figyelembe kell venni, hogy a munkaerőpiac – nem várt - új elvárásokat támaszt. Felgyorsult az idő: minél fiatalabb munkavállalókat keres. A hallgatók lehetőleg gyorsan akarják befejezni egy-egy fokozathoz kapcsolódó tanulmányaikat (a kreditrendszer erre elvileg lehetőséget ad), amennyiben pedig nem kívánnak hamar kilépni a munkaerőpiacra, akkor inkább egy újabb mesterprogramot akarnak elvégezni, nem pedig „elhúzni” a tanulmányi időt. Hol lehet itt helye a külföldi tanulmányútnak?

A képzés egyes ciklusaiban a mobilitás új lehetséges modelljei rajzolódnak ki. Az alapszakoknál megoldásként kínálkozik a külföldi tanulmányút kötelező és szerves beépítése a képzési programba. Ennek intézmények közötti egyezményen kell alapulnia, hogy biztonságos és tervezhető legyen a munka, és a hallgatók időleges távolléte ne okozzon megoldhatatlan problémákat az oktatásszervezésben. Az EURASHE – érthető okokból – kiemelt figyelmet kér az első ciklusnak, a többnyire professzionális típusú képzést adó programoknak. Több ösztönző elem bevezetését ajánlja azért, hogy a hallgatói mobilitás megvalósulhasson ezen a szinten is. /EURASHE's Vilnius Statement 2005/ A mesterszakok esetében a közös programok (Joint Degree Program) jelentik a járható utat, amelyek néhány (általában 4-5) európai felsőoktatási intézmény megállapodása alapján indulnak. A hallgatók az egyes szemesztereket, képzési egységeket különböző helyszíneken, országokban, a meghirdető egyetemeken végzik el, vagy pedig a tanárok utaznak a hallgatókhoz, a partner egyetemre. Végül közösen kiadott fokozatot kapnak a hallgatók. Bármennyire logikus és vonzó ez a modell, követőinek sok adminisztratív, finanszírozási és más gyakorlati akadállyal kell megküzdeniük, továbbá az akadémiai világ értetlenkedésével is találkozhatnak. Tehát speciális, viszonylag kisebb hallgatói létszámot érintő, jó együttműködési tapasztalatokra épülő programoknál válik be elsősorban. Szélesebb körre vonatkozhat az a kézenfekvő megoldás, hogy a hallgatók a teljes programot külföldi egyetemen végzik el. A mobilitásról való gondolkodás körébe ezt a jelenséget is be kell illeszteni, el kell szakadni a kizárólag a részképzésre koncentráló szemlélettől. Mindkét szintű programoknál lehetséges út a rövidebb idejű tanulmányutak, nyári egyetemeken való részvétel támogatása, mert ezek a formák nem zavarják meg a feszes képzési programot. Szembe kell nézni azzal a jelenséggel is, hogy a jól bevált közösségi programok keretében megvalósuló tanulmányutak mellett egyre nagyobb teret kap az egyéni mobilitás. Figyelemre méltó általános tapasztalat, hogy az utóbbi években csökken a szervezett mobilitás vonzereje a gazdagabb országok hallgatói körében. Ők az egyéni utakat preferálják (jómódú szüleik képesek finanszírozni azokat). Az egyetemeknek ezt is támogatniuk kell azzal, hogy megfelelő oktatásszervezési megoldásokkal egyáltalán

lehetővé teszik a rövidebb-hosszabb egyéni tanulmányutakat (pl. az alapszakokat nem három évben, hanem 180 kreditben határozzák meg, hogy könnyebb legyen az egyéni mobilitás során elvégzett tanulmányi munka beszámítása).

Végül is megállapítható, hogy a képzési rendszer, a képzési programok jelenleg folyó átalakítása, az új követelményeknek megfelelő programok kifejlesztése elvileg egyedülálló lehetőséget ad olyan rendszer létrehozására, amely ténylegesen kedvez a mobilitásnak. De ezt a filozófiát tudatosan kell érvényesíteni a reformmunkálatok során.

A mobilitás jelenleg érvényesülő fontosabb konkrét akadályai

Bár a bolognai reform egyik alapvető eleme a képzési rendszerek összehangolása, az eddig megtett lépések után továbbra sem mondható, hogy teljesen átlátható és összehasonlítható rendszer van kialakulóban. Országoként eltérő megoldások születtek a képzési programok hosszúságát, szerkezetét illetően. A szerkezetet egyes országokban központilag, egységesen szabályozták, amelyben csak szakmák szerinti eltérések lehetnek, más országokban pedig az egyes intézmények hatáskörébe került a döntés. A 3+1, 3+2, 4+1, 4+1,5, 4+2 éves szerkezet egyaránt található. (A mobilitás szempontjából egyértelműen kedvezőtlen a 3+1-es megoldás, mert ott szinte biztosan „nem fér bele” a programba a tanulmányút). Néhány országban párhuzamosan léteznek – esetleg eltérő hosszúságú és elnevezésű - akadémiai és professzionális BA és MA programok. Egyes szakértők jelezték, hogy a 3 éves alapképzés esetében később problémát okozhat az első fokozat elfogadtatása a 4 éves rendszerű, Európán kívüli országokban (USA, Kanada, Japán stb.).

További akadályt jelent a finanszírozási rendszer országoként eltérő volta, és az, hogy a diákjóléti juttatások (ösztöndíj, diákhitel), a szociális ellátás „átvitelének” szabályozása eltérő vagy nincs is kellően szabályozva. A tandíj rendszere, az oktatási intézmény költségvetési támogatásának normatív (hallgatói „fejkvóta”) rendszere országoként ugyancsak eltérő, ami erősen befolyásolja a külső és a fogadó intézmény érdekeltségét a hallgatócserében, illetve a teljes programra érkező külföldi hallgatók fogadásában. Az infrastruktúra elégtelen a külföldi hallgatók ellátására még a gazdagabb országokban is, a szálláshoz-lakáshoz jutás finanszírozási és szervezési problémái sokszor visszariasztták a külföldre készülő hallgatókat. A nyelvi akadályok továbbra is súlyos gondot jelentenek, értelemszerűen elsősorban a nem világnyelvet képviselő országok vonatkozásában (főleg a beérkező külföldi hallgatók számára nyújtott programkínálat kapcsán, mivel ők valamely világnyelven meghirdetett oktatási programokat keresnek). A reform szociális dimenziója itt ölt konkrét formát. A szerényebb családi-gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók csak akkor tudnak bekapcsolódni a mobilitásba, ha szervezett és jól átlátható, tervezhető anyagi támogatást, a tanulás mellett munkavállalási lehetőséget kapnak.¹

Bár az ECTS szinte minden érintett országban működik valamilyen szinten, a külföldi tanulmányok elfogadtatása nem megy mindig egyszerűen. Egyes professzorok vonakodnak

¹ Egy korábbi szakkonferencia részletesen foglalkozott ezzel a kérdéssel. Megvitatták az elvileg lehetséges modellek előnyeit és hátrányait. A hazai rendszer szerint felépülő modell előnye, hogy Európán kívüli mobilitás esetén is átvihető, hátránya viszont, hogy a szegényebb országok hallgatói a kapott támogatásból nem tudnak megélni egy gazdagabb országban. Amennyiben a fogadó ország szabályozása szerint épül fel a rendszer, akkor a támogatás összege megfelel a helyi létfenntartási és rezsiköltségeknek, viszont a gazdagabb országok állampolgáraival nehéz lenne elfogadtatni, hogy ezzel sok vendéghallgató tanulmányújtját kénytelenek támogatni, miközben az ő gyermekeiknek, amennyiben valamely szegényebb ország egyetemén tanulnak, a hazaihoz képest rosszabb anyagi körülményeket biztosítanak. Ez önmagában is aszimmetrikussá teheti a mobilitás irányát. Így merült fel az európai mobilitási alap, mint megoldás, amely lehetővé tenné a köztes és rugalmasabb rendszer kialakítását. /Zgara 2004/

elismerni a máshol abszolvált teljesítményt. Az oklevélmelléklet ugyan egységes felépítésű, de sokszor semmitmondó tartalommal töltik fel azt az intézmények, így nem tölti be hivatását. Olyan teljesen gyakorlatias problémák is hátráltatják a mobilitást, mint a tanév eltérő időbeosztása a kibocsátó és a fogadó országban. A vízum ügyek bürokratikus kezelése miatt egyes régiók hallgatói lemondanak a kimozdulásról, de a közösségi programokban való részvétel általában is túl sok adminisztrációval jár. Sokszor említett probléma, hogy a hallgatók nem tudnak kellő információhoz jutni a döntéseikhez.

Mindez annyiban összegezhető, hogy az országok többségében az általános elvi támogatáson és a megfelelő szervezetek létrehozásán túlmenően valójában nincs se nemzeti, se intézményi szintű mobilitási stratégia, és még nem alakult ki a mobilitás „kulturája” a felsőoktatási intézményekben.

A Bergeni Kommuniké utalása a mobilitásra

A Bergeni Kommunikében végül egy rövid pont foglalkozik a hallgatói és tanári mobilitással, főleg a mobilitás még mindig meglévő akadályainak lebontásával. A dokumentum három konkrét témát emel ki. A miniszterek megerősítik, hogy támogatják az ösztöndíjak és diákhitelek más országokba való átvitelének lehetővé tételét, hogy erőfeszítéseket fognak tenni a vízum és a munkavállalási engedélyek kiadásának megkönnyítésére a mobilitási programokban résztvevők számára, és kijelentik, hogy arra fogják készíteni a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat, hogy törekedjenek a mobilitási lehetőségek fokozottabb kihasználására, a külföldön végzett tanulmányok teljes elismertetésére. A mobilitással összefüggő „társadalmi dimenziót” – az egyenlő bejutási esélyek biztosítását, a kedvezőtlen helyzetű társadalmi csoportokból származók anyagi támogatását – a kormányzatok felelősségi körébe utalták. /The European Higher Education Area 2005/

Nem tesz viszont említést a kommuniké arról, ami az EUA előzetes Glasgow-i konferenciáján a rektorok részéről elhangzott: létre kell hozni egy európai támogatási alapot, hogy a külföldi tanulmányok anyagi terhei ne riasszák el a hallgatókat. /Glasgow Declaration 2005/ Pedig ugyanezt kérték a hallgatók is az ESIB konferenciáján, miután erősen hangsúlyozták, hogy a tanulmányi mobilitás legfőbb akadálya a finanszírozás elégtelenségében rejlik. Egyenesen úgy fogalmaztak, hogy a mobilitásnak hallgatói joggá kell válnia, nem maradhat privilégium. /Luxembourg Student Declaration 2005/

Mobilitás és minőség

A közös Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának folyamatában a reform deklarált prioritásai a változó környezetnek és a felmerült kérdéseknek megfelelően módosulnak. Az egymást követő miniszteri értekezletek tematikája, a sorrendek átalakulása jól jelzi ezt.

Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat az összehasonlítható fokozatok rendszerének létrehozását jelölte meg az elsődleges, és minden további lépést meghatározó feladatnak. 2001-ben Prágában az életen át tartó tanulás és a társadalmi hatások vizsgálata jelent meg új témaként. A Berlieni Konferencián a minőségügy került az első helyre és általában ez a kérdés vált központi és messzire ható vitatémává. A Bergeni Konferencián „találkozott” egymással az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség kialakításának reform vonulata, és a kutatóképzés, a doktori programok, a közös mesterképzési programok kérdése kerül előtérbe. Fő tendenciaként megfigyelhető, hogy a felsőoktatás egyre magasabb szintjeit vonják be a folyamatba, a reform szemlélete egyre komplexebb lesz, és ennek kapcsán a minőségügy, a minőségbiztosítás, mint mindent átfogó kérdés jelenik meg. A tapasztalatok szerint ugyanis az átjárható európai felsőoktatási rendszer csak akkor valósítható meg, ha az intézmények és a képzési programok minőségét valamilyen módon garantálják, mégpedig

olyan testületek, ügynökségek, amelyek ítéletét általánosan elfogadják. Ennek hiányában az autonóm intézményeket, a relatíve nagy autonómiával rendelkező professzorokat végső soron nem lehet rávenni arra, hogy egy máshonnan érkező hallgató előzetes tanulmányi teljesítményét elfogadják. (Az ECTS és az oklevélmelléklet igazoló ereje a minőségi garancia nélkül meglehetősen kétséges.)

A probléma súlyát felismerve a nemzeti minőségbiztosítási tevékenységek európai szintű koordinálására az Európai Bizottság, a CRE támogatásával 2000-ben létrehozta a Minőségértékelő Ügynökségek Európai Hálózatát (European Network of Quality Agencies – ENQA). Történtek már lépések nemzetek feletti minőségértékelésre, akkreditációra. Az Európai Bizottság kezdeményezésére az ENQA keretében 2002-2003-ban végeztek már ilyen kísérleti vizsgálatot 14 tanszéknél, három képzési ágban (történelem, fizika, állatorvos tudomány). Jelenleg vizsgálják az Erasmus Mundus Program keretében megalkotott Joint Master programokat ugyanilyen megközelítésben. Az új csereprogram típust 2004-ben indította el az Európai Bizottság olyan közös képzések támogatására, amelyekben nemcsak európai, hanem más földrészen működő egyetemek is részt vesznek. Máris él 36 képzési program, 140 egyetem részvételével, és az intézményi, valamint hallgatói érdeklődés növekszik ezen programok iránt. A Joint Master programoknál fokozottan jogos az az elvárás, hogy eleve nemzetközi minőségértékelés alapján kezdjék meg a kooperációt.

A nemzeti minőségbiztosítási szervezetek, ügynökségek (és a mögöttük álló kormányzatok) azonban erős ellenállást mutatnak ezen megoldás általános elterjesztésével szemben, és ragaszkodnak szuverenitásukhoz.

Az EUA – mint az autonóm intézmények képviselője – viszont azt javasolta, hogy első lépésként minden felsőoktatási intézmény dolgozza ki saját belső minőségbiztosítási, minőségirányítási rendszerét, amely megfelel a missziójának, feladatának. Ezt a munkát az EUA kutatásokkal és a kísérletek eredményeinek közzétételével segíti. A külső értékelés legitimitását az biztosíthatja, ha a felelős szintek és szereplők meg tudnak állapodni az eljárás céljában és lebonyolításának menetében. /Glasgow Declaration 2005/

De máris létező kíváncsi és törekvés, hogy ezek az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek legyenek egyre inkább „európaiak”, azzal, hogy néhány fontos pont tekintetében egyetértenek, továbbá külföldi szakértőket is bevonnak az értékelésbe. Az eddigi tapasztalatok szerint azok a szakterületek játszanak ebben kezdeményező szerepet, amelyek erősen nemzetközi jellegűek, pl. a műszaki tudományok vagy a kémia. Az európai szintű, vagy legalábbis nemzetközinek számító minőségbiztosítás akkor válik különösen fontossá, ha a partner egyetem vagy a szponzor eleve megköveteli azt, „fogyasztóvédelmi” megfontolásból.

Az Európai Bizottság kompromisszumos javaslata az a modell, amelyben az egyetemek szuverén joga a szakmai profiljuknak megfelelő regisztrált minőségbiztosítási ügynökség megválasztása, a nemzeti kormányzatok pedig elfogadják az ezen ügynökségek által készített értékeléseket a finanszírozással és az akkreditációval kapcsolatos döntéseiknél. Ehhez európai szinten meg kell állapodni az ilyen jogosítványt nyelő ügynökségek körében, és el kell készíteni a regiszterüket, ami meglehetősen kényes feladat.

Bergenben mindezek alapján a miniszterek megállapították, hogy sok tekintetben előrelépés történt a minőségbiztosítási rendszer kiépítése terén, elsősorban nemzeti keretekben, de a nemzetközi kooperáció is erősödött. Leszögezték, hogy a hallgatókat és szervezeteiket nagyobb mértékben kell bevonni a munkába, különösen a nemzetközi szintű egyeztetésekbe. A megoldás alapvető egységének a felsőoktatási intézményeket tekintik, biztatva őket a belső minőségbiztosításra, és annak külső minőségbiztosítással való kiterjesztésére. Konkrétabb szinten elfogadták az ENQA javaslatát, amely szerint nemzeti szinten kell elvégezni a

szakértői minőségértékelést, de ebben követni kell a közösen elfogadott alapelveket, kritériumokat. Támogatták az ügynökségek európai regiszterének összeállítását, de olyan megjegyzéssel, hogy az a nemzeti szintről érkező javaslatokon alapuljon.

/The European Higher Education Area 2005/

A minőségbiztosítással kapcsolatos viták, ambivalens álláspontok háttérében komoly aggodalmak húzódnak meg. A minőségbiztosítás egyrészt elvileg garantálja, hogy a külföldi hallgatókért folytatott árverseny ne vezessen a minőség romlásához. Más oldalról viszont a minősítések nemzetközi szintre helyezése, az eredmények közzététele széles körben ismertté teszi egy-egy intézmény teljesítményének színvonalát, amitől érthető módon tart az állami gondoskodáshoz szokott, nehezen mozduló egyetemek, főiskolák jelentős része. A minőségellenőrzési eljárás során nyert adatok és értékelések alapján végső soron felállítható az intézmények valamilyen sorrendje, ami már jól áttekinthető információ minden szereplő számára. A sorrendek kialakítására, a ranking bevezetésére, több európai országban történtek kísérletek. A módszertani szempontból egyik legalaposabb ilyen értékelési rendszert Németországban vezették be, amelyhez már más országok is csatlakoztak (CHE and DIE ZEIT university ranking) /<http://www.daad.de/> Előbb-utóbb el fog készülni az európai felsőoktatási intézmények vonzerő szerinti sorrendje. Érthető a hallgatók és a mobilitás növelésében érdekelt más szereplők érdeklődése az ilyen típusú információk iránt. Már az is sokat segítene a hallgatói döntéskor, ha a szakértők legalább az európai felsőoktatási intézmények valamilyen – több dimenziót figyelembe vevő - tipológiáját kialakítanák, és annak megfelelően sorolnák be az egyes intézményeket néhány nagyobb csoportba. /Zgaga 2004/

Javaslat intézményi szintű kutatásra

Az európai felsőoktatási reform minden dokumentuma hangsúlyozza, hogy a megvalósítás döntő színterei a felsőoktatási intézmények. Autonómiájuk, egyediségük alapvető érték. Az egységesülő Európai Felsőoktatási Térségben, éppen az átjárhatóság következtében kibontakozó, illetve erősödő verseny is az egyes intézmények között értelmezhető. A verseny természetesen az erőforrásokért, ezen belül döntően a hallgatókért folyik.

Az intézményi szint jelentőségének növekedése egyre fontosabbá teszi azokat a szisztematikusan kutatásokat, amelyek az intézmények szubsztantív, kvalitatív vizsgálatából indulnak ki, és annak alapján tárják fel a stratégiák, reagálások fontosabb típusait, a különböző gyakorlatok tapasztalt vagy várható következményeit. Ugyanis az országjelentések – műfajuk sajátosságai következtében – rendkívül leegyszerűsítettek (ezzel esetleg „szépítik” is a helyzetet), az egy-egy országot bemutató szakértői elemzések pedig nem képesek a sokféleséget, az intézmények diverzifikáltságát érzékeltetni.

Az intézményi szintű kutatás középpontjába – a reform mai állását figyelembe véve, de hosszabb távon is – a mobilitás kérdését célszerű helyezni.

A következő konkrét témák vizsgálatát tartom szükségesnek egy-egy intézmény és azok bizonyos típusai szintjén.

- A többciklusú képzés beindításának állása (programtípusok, programok, hallgatói létszámok), az átmenet kezelése (párhuzamos programok).
- A minőségbiztosítás kezelése az új képzési programok, képzési rendszer tekintetében - kapcsolódás nemzeti és nemzetközi minőségértékelési szervezetekhez, ügynökségekhez.

- Az intézményi rangsor (ranking) rendszere – kísérletek és működő rendszerek (az adott országban és nemzetközi szinten), a vizsgált intézmény pozíciója ebben a tekintetben. Érzékelhető-e a hallgatókért folyó verseny országos és nemzetközi szinten?
- A ki- és befelé irányuló hallgatói mobilitás intenzitása, regionális irányai és szakterület szerinti összetétele (trendek az 1980-as évtizedtől) – részvétel a közösségi programokban, az egyéni mobilitás jellegzetességei.
- Létezik-e intézményi mobilitási stratégia? Vannak-e speciális stratégiák az új alapszakok, mesterszakok és a doktori programok tekintetében?
- A Joint Master programokkal kapcsolatos stratégia és gyakorlat.
- A partner országok köre, annak változásai (hogyan alakultak ki a kapcsolatok, milyenek a tapasztalatok).
- A külföldi hallgatók fogadásának feltételei akadémiai szempontból (az ECTS és az oklevélmelléklet használhatósága), és szervezési, gyakorlati vonatkozásban, az infrastruktúrát illetően.
- A saját hallgatók külföldi teljesítményének elismerése – gyakorlat, tapasztalat.
- A saját hallgatók kiküldésének finanszírozási kérdései intézményi szinten.
- A ki- és befelé irányuló mobilitásból adódó oktatásszervezési problémák.
- Tapasztalatok a kiutazó saját hallgatók és a beérkező külföldi hallgatók társadalmi összetételéről, motivációjáról.
- A hallgatói mobilitás helye az intézmény üzleti terveiben.
- A hallgatói mobilitás szervezésének intézményesülése, e funkció helye az egyetem, főiskola szervezetében.

A kutatás alapvető módszere intézményi esettanulmányok készítése sztetendizált forgatókönyv alapján. Két-két magyarországi egyetemet, illetve főiskolát, továbbá négy külföldi (európai) felsőoktatási intézményt célszerű kiválasztani. (A külföldi célpontoknál cseh, finn, holland és német felsőoktatási intézményeket érdemes figyelembe venni.) Ez a megoldás jól illeszkedik az EUA által javasolt és alkalmazott módszerhez, a „jó gyakorlat megismerése” modellhez. A kutatás keretében készülő intézményi esettanulmányokkal fel lehet lépni a tematikus Bologna szemináriumokon, ami túlmutat a konkrét hazai hasznosításon, de ugyancsak fontos a magyar felsőoktatás európai megjelenítésének szempontjából.

A kutatást 2005. szeptemberétől lehetne elindítani. Az előkészítő szakasz után a terepmunkára 2006 első felében kerülhetne sor, a kutatás jelentés leadására pedig 2006. december 15-ig. Ezzel az ütemezéssel elérhető, hogy a 2007-es londoni miniszteri értekezlet előtt minden bizonnyal megrendezendő európai konferenciákon, valamint a következő országjelentés elkészítésekor már hasznosítható lesz az anyag.

Irodalom

Bologna-Bergen 2005, National Reports

Bologna Process Stocktaking. Draft Report. Stocktaking Working Group, 8 April 2005

Bologna Seminar on „Student Mobility in the European Higher Education Area 2010”. Executive summary of Bad Honnef observations and recommendations. Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Bad Honnef, 17/18 March 2005

Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project. Round II – 2004. European University Association. Brussels

EURASHE’s Vilnius Statement for Bergen. Vilnius, 29 April 2005

From Berlin to Bergen. The EU Contribution. Progress Report, 7 April 2005. European Commission

Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. EUA, Glasgow, 2 April 2005

Luxembourg Student Declaration. Presented at the 9th European Student Convention. Luxembourg, March 2005. The National Unions of Student in Europe (ESIB)

„Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals”. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005

Reicher, S. – Tauch, Ch. (2005) Trends IV. Main findings and conclusions. EUA Convention Glasgow, 31 March 2005

The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005

Zgaga, P. (2004) Designing policies for mobile students. Report for the Dutch EU Presidency Conference: Bologna – Berlin – Bergen Seminar. Noordwijk, October 10-12, 2004

CSANÁDY MÁRTON

A BOLOGNAI FOLYAMAT MEGVALÓSULÁSÁNAK ÁTTEKINTÉSE A RÉSZTVEVŐ TAGÁLLAMOKBAN, 2005-BEN

Előzmények

A második világháborút követően kialakult nemzetközi helyzet egyik meghatározó aspektusa volt a fejlett világon belüli gazdasági verseny. Már a 20. század elejétől nyilvánvalóvá vált, hogy az Amerikai Egyesült Államok nagyságánál és gazdasági, valamint nyelvi és intézményi integráltságánál fogva fokozatosan nem csak utoléri, de lehaladja európai versenytársait. Bár az európai integrációs folyamatot alapvetően a szovjet fenyegetéssel szembeni összefogás motiválta, de emellett jelen volt a nemzetközi versenyképesség erősítésének határozott szándéka is. A Közös Piac, majd a később ebből kialakuló Európai Közösség és Európai Unió egyre inkább a nemzetközi versenyképesség erősítésének európai platformja lett. A nemzetközi versenyképesség növelésének döntő elemei a munkaerő integráción belüli szabad áramlásának elősegítése éppúgy, mint a kutatás-fejlesztési potenciál és a szellemi hozzáadott érték termelésén belüli nagyfokú növelése. Az európai integrációs folyamaton belül a Római Szerződés óta eltelt időben egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a jogi keretek megteremtése önmagában nem elegendő a szabad munkaerő-áramláshoz. Ezért szükségessé vált további intézkedésekkel elősegíteni az európai integráción belüli szakképzett munkaerő mobilitást. Az első a későbbi munkaerő mobilitás megteremtését elősegíteni hivatott lépésnek tekinthetjük a 80-as évek során fokozatosan megszülető uniós diákcsere programokat. 1987-ben háromezer diák részvételével kezdetét vette az ERASMUS program. Ezt követően nem sokkal, a kelt és közép-európai kommunista rendszerek 1989-es bukásának nyomán, elindulhatott az első TEMPUS program.

A 90-es években nyilvánvalóvá vált, hogy az Európai Unió versenyképessége javításának elengedhetetlen feltétele a kutatás-fejlesztés és az ennek háttérét adó felsőoktatás integrációjának fokozása. Az oktatás hagyományosan nem volt része az európai integrációs politikáknak és egyértelműen nemzeti hatáskörbe tartozott. A magasan képzett munkaerő Európán belüli áramlásának a nyelvi akadályokon túlmenően az egyik legjelentősebb akadálya a diplomák és szakképesítések közötti nagyfokú eltérés volt. Ennek a problémának a felismerése eredményezte, hogy 1998 májusában a négy európai nagy állam, Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság oktatási miniszterei elfogadták a Párizs–La Sorbonne nyilatkozatot, mellyel kezdetét vette a később bolognainak elnevezett folyamat. A Párizs–La Sorbonne nyilatkozat (Az európai felsőoktatási rendszer felépítésének harmonizálása) legfontosabb elvei a következők:

- A hallgatók és tanárok mobilitásának elősegítése az európai térségben az európai munkaerőpiac integrációjának érdekében.
- A felsőoktatási kurzusok és képzési szintek átláthatóságának megteremtése a minősítések és diplomák kölcsönös elismerése érdekében.
- A hallgatók bátorítása annak érdekében, hogy további tanulmányokat folytatni visszatérjenek egykori saját vagy más felsőoktatási intézményekbe.

A Sorbonne nyilatkozatot követően egy évvel már 29 állam képviselői gyűltek össze Bolognában, hogy megteremtsék az Európai Felsőoktatási Térséget az erről szóló deklaráció aláírásával. A nyilatkozat elnevezése is utal arra, hogy a résztvevő államok köre nem csak az európai unió tagállamait és tagjelöltjeit, hanem az Európai Gazdasági Térség tagállamainak összességét ölelte fel. A nyilatkozatot aláírta a tizenöt EU-tagállam, Izland, Norvégia és

Svájc, mint az EFTA tagjai, valamint tizenegy EU-tagjelölt (Ciprus ekkor még nem írta alá). A Bolognai Nyilatkozat hat alapvetet tartalmazott:

- A diplomák összehasonlíthatóságának és értelmezhetőségének elősegítése.
- Alapvetően két ciklusra épülő képzési rendszer bevezetése.
- Az Európai Kredit Transzfer Rendszer (European Credit Transfer System – ECTS) bevezetése.
- A hallgatói, tanári és kutatói mobilitás támogatása és kiszélesítése.
- Az Európai Minőségbiztosítási Együttműködés támogatása.
- Az intézmények közötti együttműködés és közös képzések fejlesztésének európai dimenzióban történő támogatása.

A két évvel később Prágában tartott találkozón négy új állam csatlakozott a Bolognai Nyilatkozatot aláírókhoz: Horvátország, Ciprus, Lichtenstein és Törökország. A találkozó eredményeként megfogalmazott záródokumentumban három új elemmel bővítették a bolognai célokat:

- Élethosszig tartó tanulás.
- A felsőoktatási intézményeknek és hallgatóknak mint aktív partnereknek a bevonása a folyamatba.
- Az Európai Felsőoktatási Térség vonzóvá tételének erősítése.

A következő jelentős fordulat a 2003-as Berliini Konferencián következett be, ahol ismét új államokkal bővült ki az aláírók köre: Albánia, Andorra, Bosznia–Hercegovina, Macedónia, Szentszék, Montenegró, Oroszország és Szerbia. A Berliini Konferencia záródokumentuma három prioritást jelölt ki az elkövetkező időszakra:

- A kétciklusú rendszerre történő áttérés megkezdése.
- Automatikusan minden végzős hallgatónak diplomamellékletek ingyenes kiállítására egy széles körben használt európai nyelven.
- A nemzeti minőségbiztosítási rendszer megteremtése minden résztvevő tagállamban.

A folyamat utolsó állomására idén május 19-20-án került sor Bergenben annak érdekében, hogy a résztvevő tagállamok felülvizsgálják a folyamat eddigi eredményeit. Ez alkalommal is öt új állam jelentkezett a folyamatba történő részvétellel: Örményország, Azerbajdzsán, Grúzia, Moldova és Ukrajna. A Bergeni Konferencia záródokumentuma négy prioritást jelölt ki a 2007-ig terjedő időszakra:

Az ENQA által javasolt minőségbiztosítási standardok és előírások alkalmazása

- A kvalifikáció nemzeti kereteinek az alkalmazása
- A közös diplomák széleskörű bevezetése, beleértve doktori képzési szintet is
- A rugalmas tanulmányi karrier lehetőségeink megteremtése a felsőoktatásban

A bolognai folyamat eddigi eredményeinek európai szintű áttekintése

Kétciklusú képzés

A 2004-2005-ös akadémiai évben megkezdődött a kétciklusú képzésre történő átállás az aláíró tagállamokban. A tagállamokban egyaránt beszélnek két- és háromciklusú képzésről,

tekintettel arra, hogy a kétciklusú képzés egy alapfokú BA és egy erre épülő MA képzési szintet jelent, de a tagállamok közül sokan ugyanilyen ciklusnak tekintik a doktori PhD képzést is. Amikor az alábbiakban kétciklusú képzésről beszélünk, akkor mindenhol, ahol ezt külön nem jeleznénk, értjük rajta a BA–MA–PhD képzési rendszer struktúrájának megvalósítását. Az elmúlt akadémiai évben tehát megkezdődött a kétciklusú képzésre való áttérés, kivéve Andorrát, Belgium német nyelvű közösségét, Magyarországot, Portugáliát, Romániát, Spanyolországot és Svédországot. Természetesen az áttérés sok esetben a meglévő struktúra lényegében érintetlenül hagyásával történik. Az országok egy részében a kétciklusú képzésre való áttérés mellett továbbra is fennmarad a hosszú képzés intézménye (értsd: az érettségit követően egyből 5-6 éves MA képzésbe történő részvételt), ilyen országok: Bulgária, Csehország, Németország, Izland, Litvánia, Norvégia, Lengyelország, Oroszország és Szlovákia. Már most látható, hogy ezek közül háromban, Németországban, Litvániában és Lengyelországban az ilyen típusú képzések hosszútávon fennmaradnak. Albániában és Szerbiában csak néhány program vált választhatóvá kétciklusú képzésben 2004-től.

A képzések közül néhány a legtöbb tagállamban nem választható kétciklusú képzésben. Általában ilyen: az orvosi és a fogorvosi képzés, jó néhány esetben az állatorvosi, pszichológia, jog, építészet, a mérnöki tudományok és a művészeti képzések. Speciális szabályozás vonatkozik azokra az országokra, ahol az orvosi képzést kétciklusúvá tették. Ilyenek: a belga flamand és francia közösség, Dánia és Hollandia, ahol a BA képzettség nem jogosít semmilyen gyakorlati tevékenységre vagy speciális tréning megkezdésére, csak az MA tanulmányok megkezdésére. Ezzel szemben Macedóniában, Görögországban, Izlandon, Írországban, Máltán, az Egyesült Királyságban az első ciklus, a BA (amely 5-6 év hosszú) eredményezi a szükséges szakképzettség megszerzését a további orvosi gyakorlat megkezdésére. Csak néhány olyan orvosi szakirány létezik, melyhez a BA képzettség nem elegendő. A második ciklus elvégzése önkéntes. A fenti példa is jól mutatja, hogy a kétciklusú képzésre történő áttérés, az esetek jelentős részében a már meglévő rendszer elemeinek átkeresztelésével valósult meg, és nem egy egységes európai képzési szerkezet kialakulásával.

Doktori (PhD) képzés – a harmadik ciklus

A doktori képzések harmonizálása első látásra sok szempontból a legegyszerűbbnek látszik. A bolognai folyamat megkezdése előtt a tagállamok zömében hasonló doktori képzések léteztek. Ennek ellenére az ördög a részletekben lakik, és továbbra is jó néhány lényegi különbség maradt fenn ezen a területen is. Az első ilyen lényeges kérdés, hogy milyen előfeltételek szükségesek a doktori képzés megkezdéséhez. Ennek természetesen csak azoknál az országoknál van jelentősége, ahol létezik BA típusú alapképzés, hiszen néhány tagállamban lehetséges egyből a BA típusú képzés után megkezdni a doktori tanulmányokat. Ilyenek: Horvátország, Ciprus, Németország, Görögország, Izland, Írország, Szlovákia, Törökország és az Egyesült Királyság. A másik lényeges kérdés, hogy szükséges-e a doktori képzés során a BA és MA képzéshez hasonló jellegű óralátogatással egybekötött tanulmányi szakaszt teljesíteni. A résztvevő országok közül Albániában, Bosznia–Hercegovinában, a francia és flamand Belgiumban, Svájcban, Szerbiában, Dániában, Görögországban, Spanyolországban, Franciaországban, Olaszországban, Máltán, Hollandiában, Portugáliában, Vatikánban nincs ilyen vagy nem kötelező. Néhány ország esetében, mint Franciaország és Spanyolország, a doktori képzést megelőzi egy Master fokozatot követő önálló tanulmányi ciklus, mely feltétele a későbbi doktori munkának. Hasonló változatosságot tapasztalhatunk a doktori képzések hosszát, minimális és maximális idejét tekintve. Általában azonban elmondható, hogy a doktori képzések átlagos hossza három év.

ECTS

Eredetét tekintve az ECTS az 1989-90-es tanévre megy vissza, amikor is az Erasmus program hallgatói által külföldön elvégzett kurzusok beszámíthatósága érdekében szükség volt valamilyen rendszer megalkotására. Későbbiekben a bolognai folyamat során továbbfejlesztésre került, s napjainkra a résztvevő államok jelentős részében bevezetésre került. A tagországok többségében az állami törvényhozási folyamat során iktaták törvénybe, néhány más tagállam esetében erre nem került sor, de a felsőoktatási intézmények egy része alkalmazza a rendszert, míg Észak-Írország, Wales és Anglia, Ororszország, Törökország, Bosznia–Hercegovina, Románia, Portugália, Horvátország, Spanyolország, Szerbia az európai mobilitási programok kivételével nem használja az ECTS-t, vagy a saját kreditrendszerét alkalmazza.

Diplomamelléklet

Ez az egyik legsikeresebb eleme a bolognai folyamatnak. A diplomamelléklet célja a felsőoktatási képzés során megszerzett tudás és szakképesítés határokon átívelő áttekinthetővé és értelmezhetővé tétele. A bolognai folyamatban résztvevő tagállamok közül a diplomamellékletet nem alkalmazzák Oroszországban, Bosznia–Hercegovinában, Szerbiában, Macedóniában, Görögországban és Szlovákiában, valamint a belgiumi német közösségben, Luxemburgban és Máltán. Olaszország esetében az intézmény maga dönt arról, hogy kér-e érte költségtérítést. Lengyelországban is fizetni kell érte, ha más nyelven kéri a kiállítását a hallgató, mint lengyelül.

A tagállamok egy részében (Írország, Nagy-Britannia, a Skandináv államok, Németország) a diplomamellékletet angolul adják ki. Spanyolország, Franciaország, Csehország, Lengyelország, Románia és Törökország esetében a tanulmányi nyelven és valamelyik más európai uniós nyelven. A többi tagállamban, ahol kiállítanak diplomamellékletet, a mellékletek a tanulmányi nyelven és angolul állítják ki.

Minőségbiztosítás

A diplomák kölcsönös elismerhetőségének egyik alapvető feltétele, hogy az azokat kibocsátó intézmények és tanulmányi programok folyamatos és kölcsönösen elfogadott minőségbiztosítási rendszer folyamatában vegyenek részt. A legtöbb aláíró tagállam esetében egy testület végzi a minőségbiztosítást és az akkreditációt. Néhány tagállamban két-három különböző testület foglalkozik a minőségbiztosítással, mint például Ausztriában, ahol külön működik az egyetemek és az ún. Fachhochschulék minőségbiztosítása. Nincsen nemzeti minőségbiztosítási szerv Andorrában, Lichtensteinben, Máltán, Luxemburgban és a belgiumi német közösségben, de nem találunk ilyen intézményt Görögországban és Bosznia–Hercegovinában sem. Nincsen akkreditáció, csak minőségbiztosítási értékelés Skóciában, Észak-Írországban, Walesben, Angliában, Izlandon, Portugáliában, Szerbiában és Törökországban. A résztvevő államok némelyikében, mint Szlovéniában, Ausztriában, Németországban, Nagy-Britanniában, Írországban, a skandináv államokban és a balti államokban, az akkreditációs és minőségbiztosítási szervezetekben részt vesznek a hallgatók képviselői is. A legtöbb minőségbiztosítási és akkreditációs szervezetnek a munkájába bevonnak külföldi szakértőket is. Ez alól csak néhány kivétel van: Bulgária, Szerbia, Spanyolország, Magyarország, Olaszország, Lengyelország, Románia és Oroszország.

A résztvevő tagállamok, Törökország, Görögország, Albánia, Macedónia, Szerbia, Bosznia–Hercegovina, Szlovénia, Andorra, Vatikán, Lichtenstein, Luxemburg és a belgiumi német közösség kivételével, vagy résztvevő tagjai, vagy benyújtották már csatlakozási kérelmüket, vagy kifejezték az iránti igényüket, hogy részt vegyenek az ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) munkájában.

A bolognai folyamat (2005. január 1.) megvalósulásának állása – összefoglaló táblázat

Ország	Kétciklusú képzésre az áttérés megtörtént	Hosszú képzés teljes eltörlése	PhD képzést lehet-e kezdeni BA-vel	Kötelező-e a PhD képzésben órákat hallgatni	ECTS teljes körű használata	Diplomamelléklet alkalmazása és nyelve	Akkreditáció (független)	Minőségbiztosítás (független)
<i>Észtország</i>					Nem	Saját+angol	Nem	
<i>Lettország</i>						Saját+angol		
<i>Litvánia</i>		Nem				Saját+angol		
<i>Bulgária</i>		Nem				Saját+angol		
<i>Románia</i>	Nem	Nem			Nem	Saját+más EU-s		
<i>Görögország</i>			Igen	Nem	Nem	Saját+angol	Nem	Nem
<i>Szlovénia</i>						Saját+angol		
<i>Lengyelország</i>		Nem				Saját+más EU-s		
<i>Szlovákia</i>		Nem	Igen		Nem	Saját+angol		
<i>Csehország</i>		Nem				Saját+más EU-s		
<i>Portugália</i>	Nem	Nem		Nem	Nem	Saját+angol		Nem
<i>Hollandia</i>				Nem		Saját+angol		
<i>Ausztria</i>						Saját+angol		
<i>Németország</i>		Nem	Igen			Saját+angol	Nem	
<i>Svédország</i>	Nem	Nem			Nem	angolul		
<i>Finnország</i>					Nem	angolul		

Dánia				Nem		angolul		
Írország				Igen		angolul		
Skócia				Igen	Publikációk alapján is kapható	angolul		Nem
Anglia – É-Írország – Wales				Igen		Nem	angolul	Nem
Franciaország					Nem	Nem	Saját+más EU-s	
Olaszország					Nem		Nem	
Spanyolország	Nem	Nem			Nem	Nem	Saját+más EU-s	
Magyarország	Nem	Nem					Saját+angol	
Belga – Flamand					Nem		Saját+angol	
Belga – Wallon					Nem		Saját+angol	
Belga – Német	Nem	Nem				Nem	Nem	Nem
Andorra	Nem	Nem					Saját+angol	Nem
Izland		Nem	Igen				Saját+angol	Nem
Norvégia		Nem					angolul	
Oroszország		Nem				Nem	Saját+angol	
Albánia	is	Nem			Nem		Saját+angol	
Szerbia	is	Nem			Nem	Nem	nem	Nem
Horvátország			Igen			Nem	Saját+angol	

Ciprus		Igen			Saját+angol	Nem	
Törökország		Igen		Nem	Saját+más EU-s		Nem
Bosznia- Hercegovina			Nem	Nem	Nem	Nem	Nem
Svájc			Nem		Saját+angol		
Málta			Nem		Nem	Nem	Nem
Vatikán			Nem		Saját+angol		
Macedónia				Nem	Nem		
Luxemburg					Nem	Nem	Nem
<i>Készítette: Csanády Márton</i>							

A bolognai folyamat állásának áttekintése az egyes résztvevő államokban, 23 részes ország esetében, 2005-ben

Az alábbiakban röviden áttekintem a bolognai folyamat pillanatnyi állását 23 részes ország esetében. Nem került bele az áttekintésbe, Belgium, Izland, Svájc, Lichtenstein, Ciprus, Málta, Luxemburg, Törökország, Horvátország, Albánia, Andorra, Bosznia–Hercegovina, Macedónia, Szentszék, Montenegró, Oroszország, Szerbia, Örményország, Azerbajdzsán, Grúzia, Moldova és Ukrajna. Az országok kiválasztásánál az alapvető vízvonal az európai uniós tagság vagy a tagjelöltség volt, tekintettel arra, hogy ezen országok fejlődése a számunkra elsődlegesen irányadó. Az Európai Unió tagállamai közül nem tárgyalom a három egymilliónál kisebb népességgel és ezért mini felsőoktatással rendelkező tagállamot: Ciprust, Máltát és Luxemburgot. Rajtuk kívül Belgiumot sem, tekintettel arra, hogy a három államalkotó belgiumi nemzeti közösség a flamand, a vallon és a német külön-külön felsőoktatási rendszerrel rendelkezik, amelyek eltérő mértékig alkalmazták eddig a bolognai elveket és így még tovább feszítené a már eddig is túllépett területi korlátokat. Skócia önálló fejezetet alkot, tekintettel arra, hogy Skócia kilencvenes években visszaszerzett autonómiájának hangsúlyos részét alkotják az oktatási és felsőoktatási kérdések.

Észtország

Észtország felsőoktatása az ország lélekszámából következően nem túl nagy méretű, a hallgatók összlétszáma 66 ezer fő. Az ország 2002-ben áttért a kétciklusú képzésre és bevezette a BA fokozatot. Észtországban kidolgozták a Lisszaboni Konvenció alapján a diplomák elismerésének rendszerét. A felsőoktatási intézmények és képzések akkreditációja a magyarországi rendszerrel szinte azonos módon zajlik. Doktori képzést csak az egyetemek folytatnak, és a jelöltek a saját tudományos kutatásuk alapján általában három vagy négy éves folyamat eredményeként jutnak el a védésig. Észtországban 1997-ben megszüntették a szovjet típusú tudományos akadémiát. A tudományos kutatás vagy az egyetemeken vagy független kutatóintézetekben zajlik. A vendéghallgatók és vendégtanárok esetében három hónapnál rövidebb idejű tartózkodáskor az EU állampolgárainak nem kell vízum, ez csak ennél hosszabb tartózkodás esetén szükséges. A vízum ebben az esetben öt évig érvényes, ez a szabály vonatkozik a családtagokra is. A felsőoktatási hallgatók választott képviselői mind az intézményi, mind az országos szinten részt vesznek a döntéshozatalban. Kormányrendelet szabályozza a diploma és a diplomamellékletek kiadását. A Tartui Egyetem 2005-2006-os tanévtől indítja a balti tanulmányok programot közösen a berlini Humboldt Egyetemmel, a Koppenhágai Egyetemmel, a Turku Egyetemmel, a Lett Egyetemmel és a Vitautas Magnus Egyetemmel(litván).

Az Estonian Business School (a balti Soros) 1998 óta részt vesz a „dupladiploma” (Double Degree) nemzetközi konzorciumban. A tallini és helsinki műszaki egyetemek közt működik egy egymás tanulmányait kölcsönösen elismerő program a tengeri építészet és más képzések keretében. Az észt parlament által elfogadott törvénymódosítás a Magán Felsőoktatási Törvényben szigorította a magánintézmények működésének gazdasági követelményeit. Az állami felsőoktatási intézmények által kötött minőségbiztosítási egyezmény szabályozta 2003-ban az akadémiai fokozatok és posztok alapvető előírásait. Ehhez 2004-ben csatlakozott két magánegyetem is. Az Észt Rektori Konferencia elfogadta az Egyetemi Oktatás Minőségi Kézikönyvét.

Lettország

Lettországban a kétciklusú képzést már a 90-es években bevezették. 1996-tól bevezették az akkreditációs rendszert és a minőségbiztosítást. A 90-es évek közepén került sor a

kreditrendszer bevezetésére. A Lisszaboni Konvenciót 1999-ben ratifikálták, és átvezették annak elemeit a nemzeti jogalkotásba. 2004. január 1-től angolul és lettül is kiállítják a diplomamelléleteket. A minősítési rendszer nemzeti vitaanyaga elkészült, 2004-ben módosították a PhD hallgatók ösztöndíjrendszerét. Nagymértékű és alapvető fizetésemelést hajtottak végre annak érdekében, hogy megállítsák a kutatók és a tanárok felsőoktatásból történő elvándorlását. A 90-es évek közepén bevezetett akkreditációs rendszer szerint az akkreditációs három raportőr közül egy lehet lett, egy kell legyen Nyugat-Európából vagy Észak-Amerikából, illetve egy valamely másik balti államból. A kutatóintézetek 64%-a integrálódott az egyetemekhez. Nem minden felsőoktatási intézmény hirdet meg angol vagy német nyelvű kurzusokat, de a helyzet évről-évre javul. A hallgatók képviselői részt vesznek a Felsőoktatási Tanácsban, az Akkreditációs Bizottságban és a Nemzeti Bologna Bizottságban. Az intézményi tanácsok minimum 20%-át ők alkotják. Az intézmények egy része tandíjas, angol képzést is indít, melyre elsősorban ázsiai hallgatók érkeznek (orvosi, fogorvosi, mérnöki tanulmányok – ily módon Magyarország erős felsőoktatási versenytársai). A lett képviselők részt vesznek az ázsiai felsőoktatási vásárokon. További cél a PhD hallgatók számának és a sikeresen fokozatot szerzők számának növelése annak érdekében, hogy lehessen újítani az oktatói kart.

Litvánia

Litvániában 2000 óta alapvetően két ciklusban folyik a képzés. 2003-ban megtörtént a tanulmányi területek szabályozása. 2004-ben megkezdődött a tanulmányi programok akkreditációja, valamint sor került a tanulmányi idő elismerésének szabályozására is. A diplomamelléletek kiadására várhatóan 2006-tól fog sor kerülni minden felsőoktatási intézményben. Az akkreditációt a Litván Felsőoktatási Minőségbiztosítási Központ mint köztestület végzi. A diploma elismerést az állam, a tanulmányi részidő elismerését a konkrét felsőoktatási intézmény végzi. Még nem került sor az ECTS-nek a nemzeti jogszabályokkal történő bevezetésére, ahogy a közös diplomák kiadását lehetővé tevő jogszabály megalkotására sem került sor.

Bulgária

Bulgáriában 2004-ben elfogadásra került a Felsőoktatási Törvény módosítása, mely lehetővé teszi a kreditrendszer és a diplomamelléklet bevezetését. Az intézményi akkreditáció már 2001 óta működik. 2004-ben a képzési programok akkreditációjára is sor került. Bulgáriában formailag bevezetésre került a kétszintű képzési rendszer, de a valóságban nem. Valójában máig is némi kiigazítással maradtak a régi rendszer mellett. Minimum négy éves főiskola BA. Minimum öt éves egyetem MA vagy főiskola plusz ráképzés MA. A doktori képzést három éves ráképzéssel az egyetemi MA után lehet szerezni vagy négy éves ráképzéssel a főiskolai BA után. A PhD-t nem csak felsőoktatási intézményben, hanem a Tudományos vagy az Agrár Akadémia kutatóintézeteiben is meg lehet szerezni. A diplomák elismeréséről szóló Lisszaboni Konvenció ratifikálása megtörtént, a valóságban a diplomahonosítás egy bonyolult minisztériumi folyamat formájában zajlik, melyet egy tíz fős bizottság végez, amelynek két tagja a tudományterület képviselője kell, hogy legyen.

Románia

2004-ben elfogadásra került az új Felsőoktatási Törvény, amely formailag kétciklusúvá alakította a román felsőoktatási rendszert. Az új rendszer értelmében nem lehet a BA fokozatot követően rögtön PhD tanulmányokat kezdeni. Az új törvény bevezette a diplomamellékletet és a kreditrendszert. Romániában 1993 óta létezik Akkreditációs Bizottság és akkreditációs rendszer. (Itt meg kell jegyezni, hogy a bizottság inkább politikai

kontrollt gyakorol, mint minőségít. Ezt látszik alátámasztani, hogy Romániában európai összehasonlításban Lengyelország után a legmagasabb a magánintézménybe járó hallgatók száma.) A doktori képzés szinte teljesen azonos szerkezetű, mint Magyarországon. A román felsőoktatáspolitikai legfontosabb jövőbeni célja a kreditrendszer általános bevezetése és az idősebb korosztályok oktatásba történő újbóli bevonása az élethosszig tartó tanulás jegyében.

Görögország

Görögországban az 1992-es Felsőoktatási Reformtörvény vezette be a posztgraduális tanulmányi szintet és a nemzetközi együttműködés keretében megvalósuló posztgraduális képzést. A felsőoktatási minőségellenőrzési rendszert megalapozó törvény a parlament előtt van, ahogy az élethosszig tartó tanulásról, a diplomák kölcsönös elismeréséről szóló is. Görögországban csak állami felsőoktatás létezik, tekintettel arra, hogy törvény tiltja magánintézmény működtetését (ez Magyarország számára igen hasznos, hiszen ezért tanulnak olyan sokan nálunk görög származású diákok). Nincsen független minőségellenőrzés vagy akkreditációs testület. A külső minőségellenőrzést is a kormányzati szervek, az Oktatási Minisztérium végzi. A felsőoktatási minőségbiztosítás kérdéséről nemzeti vita van (ez eltarthat néhány évtizedig is Görögországban). Az ECTS-t az egyetemek egy része alkalmazza, ahogy egy részük a diplomamellékletet is. A bolognai elveknek megfelelő kétszintű képzést nem vezették be, bár náluk is létezik az angol BA-nek megfelelő PTYCHIO szintű diploma és az MA-nek megfelelő is, vagy az, amit a görög hivatalos álláspont ennek kíván megfeleltetni. A diploma elismerésének meggyorsítása és átláthatósága érdekében új rendszert vezettek be, eszerint maximum hatvan napig tarthat az elismerési folyamat. A doktori munkát egy háromfős tanácsadó, konzulensi testület segíti. Folyamatban van a doktori tanulmányok intézményének bevezetése, de jelenleg kizárólag önálló munkára épül. A külföldi görögöknek külön ösztöndíj rendszere van

Szlovénia

Szlovéniában 2004-ben módosították a Felsőoktatási Törvényt és törvényt alkottak az oktatás értékeléséről, valamint a diplomamelléletekről. A képzés struktúrája (saját megítélésük szerint) megfelel a kétciklusú képzésnek. A 2-4 éves alapképzéseket követi a 3-1 éves szakasz. A teljes képzési idő együtt nem haladhatja meg az öt évet. A doktori képzés három év. Mód van közös diploma kiadására az új törvény megalkotása óta. Az új képzési rendszer fokozatosan kerül bevezetésre 2010-ig. Az új törvény szerint 2005. december 31-ig fel kell állítani egy új Felsőoktatási Köztestületet, melynek az alapvető feladata a felsőoktatási minőségbiztosítás átvétele lesz a kormányzattól.

Az ECTS használata a törvény szerint kötelező, ahogy a diplomamelléletek kiadása is szlovénül és egy másik európai uniós nyelven. Az új törvény alapján az idegen nyelven történő oktatás is lehetővé vált. A felsőoktatási szakképzés is beépül a felsőoktatási rendszerbe a kreditrendszer segítségével.

A diploma és a tanulmányi idő elismerésére az új törvény értelmében a felsőoktatási intézmények jogosultak. Az oktatói mobilitást erősen fékezi az alacsony pénzügyi támogatás. Még nincsenek, de tervezik dupladiploma programok bevezetését, a felsőbb évfolyamokon már előfordulnak angol vagy német nyelvű kurzusok.

Lengyelország

A felsőoktatás kereteit 1965-1997 között törvények szabályozták jelenleg. 2002 óta létezik Állami Akkreditációs Bizottság, amely mind az intézmények, mind a programok értékelésére jogosult. Az új, még formálódóban lévő, Felsőoktatási Törvény tervezete szerint hat terület

(jog, gyógyszerészet, pszichológia, állatorvosi, orvosi és fogorvosi képzés) kivételével, minden egyéb képzést kétszintűvé kell alakítani. 2005. január 1-től egy miniszteri rendelet nyomán kötelezővé vált a diplomamelléletek kiállítása. 2004. március 17-én Lengyelország ratifikálta a Lisszaboni Konvenciót. A résztanulmányok elismerése a felsőoktatási intézmények hatásköre. A diplomákat nosztrifikációs mechanizmus keretében ismerik el. A PhD képzés hasonlóan működik, mint nálunk, de részben az egykori kandidátusi eljárásra emlékeztet.

Szlovákia

A Bolognai Nyilatkozat elveire épülve 2002-ben új Felsőoktatási Törvényt hoztak, melyet 2003-ban és 2004-ben a folyamat további fejleményeinek megfelelően módosítottak. A minőségbiztosítás letéteményese Szlovákiában is az Akkreditációs Bizottság. A képzés hagyományosan kétciklusú rendszerű. A BA (bakalár) fokozat megszerzése után nem lehet rögtön PhD programra menni. A képzések szakterületi felosztása (egy kivétellel) illeszkedik az ISCED-97 által megfogalmazott felosztáshoz. A BA képzés három vagy négy év hosszú. Az MA (magiszter) plusz egy vagy három év hosszú (ilyen volt mindig, és ez mutatja, hogy valójában nem történt strukturális átalakítás). Lehetőség van a két képzési ciklusnak egy programban történő egyesítésére. A felsőoktatási intézmények hatáskörébe tartozik a külföldi tanulmányok és diplomák elismerése. A diplomamelléklet kiadását már most is végzi néhány felsőoktatás intézmény, de mindenkinek kötelező lesz kiadni azoktól a hallgatóktól kezdve, akik idén ősszel kezdik meg tanulmányaikat. A PhD programok három-négy évesek, a miénkhez hasonlóan lehet egyénileg és szervezett képzésben folytatni a tanulmányokat. A szervezett képzés első része óralátogatásból és vizsgázásból áll, a második része kutatómunkát tartalmaz. A felsőoktatási tanulmányokat folytató szlovák állampolgárok kb. 7%-a külföldön folytat tanulmányokat (ez a térség országait tekintve kiugróan magas), ezek megoszlának Csehország, Magyarország, Ausztria és Németország között. Szlovákiában az Európai Gazdasági Térség polgárai külön eljárás nélkül betölthetnek bármilyen állást a felsőoktatási intézményekben. A törvények szerint a dupladiploma kiadása lehetséges és támogatott. Eddig egy példa van rá: a Halle–Wittembergi Luther Márton Egyetem és a Pozsonyi Közgazdasági Egyetem nemzetközi pénzügyi menedzser képzése (német nyelvű). A jövőbeli célok közül a legfontosabb a diákhitel bevezetése.

Csehország

A hagyományos ötéves rendszerről a kétszintű képzésre való áttérés megtörtént. A 2004-2005-ös tanévtől kezdve már a hallgatók zöme BA képzésben kezdte meg tanulmányait. A minőségellenőrzés feladatát az 1992-ben alakult Akkreditációs Bizottság végzi, amelynek három tagja külföldi. Az intézmények joga elismerni a külföldi tanulmányokat vagy diplomákat. Fellebbezni lehet az Oktatási Minisztériumhoz. A minisztérium köt általános elismerésre vonatkozó nemzetközi szerződéseket is. A diplomamelléletek kiadásra kerülnek mindenhol. A doktori képzés három év és nem lehetséges közvetlenül a BA képzés után. A költségvetési forrásból kutatásra költött összeg 25%-a kerül a felsőoktatási kutatóintézetekbe (ez igen alacsony arány). A külföldi hallgatók száma háromszorosára nőtt 1999 óta, 14 500-ra. A dupladiploma és a közös képzési program is megvalósul Csehországban.

Portugália

A portugál felsőoktatás teljes átalakítása megkezdődött. 2003-ban kihirdetésre került a Felsőoktatási Finanszírozásról és Minőségi Követelményekről szóló Törvény. További törvények kihirdetése várható ebben az évben. Ilyen az ECTS-ről és a diplomamelléletekről szóló, valamint egy másik, a diplomák elismeréséről. Az egyetemi autonómiáról és az oktatók

státusáról szóló törvényről társadalmi vita folyik. Végül törvény előkészítése folyik a kétszintű képzésről. Nincsen akkreditáció. Van egy Nemzeti Felsőoktatási Értékelő Tanács. Jelenleg egyciklusú a képzés. A 4-6 éves Licenciado megszerzése után lehet PhD tanulmányokat kezdeni. A hallgatók 40%-át adják az intézményi tanácsoknak és 50%-át az oktatási programokat előkészítő testületeknek. A felsőoktatási hallgatók 18%-a részesül ösztöndíjban. Portugália sajátos múltjából és történelméből következő módon transzmissziós szerepet játszik az Európai Felsőoktatási Térség és a világ más részei között, tekintettel arra, hogy nemzetközi szerződések révén Portugália kiterjeszti a bolognai folyamatot a Portugálul Beszélő Országok Térségére.

Hollandia

A kétciklusú képzésre történő átállás 2002-ben megkezdődött. Hollandiában a felsőoktatási programok 80%-a már így működik. 2004 óta kötelező az angol vagy holland nyelvű diplomamelléklet kiállítása. 2006-tól bevezetik a közös képzési programokat is. Hollandiában 2007-re tervezik az új Felsőoktatási Törvényt, mely tartalmazni fogja a közös program és a közös diploma intézményi lehetőségét. A holland Akkreditációs Bizottság átalakult szupranacionális Holland-flamand Akkreditációs Bizottsággá. A PhD képzések általában önálló munkára épülnek és négy éves időtartamúak. A szociálisan rászoruló hallgatók ösztöndíjat kapnak, mindenkinek kell alacsony tandíjat fizetni a tanulmányi jogosultsága alatt is. Ha ez az idő lejár, magasabb ösztöndíjat kell fizetni. Közös diploma most még nem lehetséges, de dupladiploma igen. Ilyen létezik Németországgal és Belgiummal is, általában határ menti együttműködés keretében. A holland felsőoktatás erőssége az angol nyelvű képzési programok nagy száma. A holland felsőoktatásban jelenleg futó programok több mint fele angol nyelven fut.

Ausztria

A 2002. évi Egyetemi Törvény megalkotta Ausztriában a bolognai reform jogi keretét. Az 1993-as „Fachhochschule” Törvény előkészítette a bolognai reformot, megteremtette a lehetőséget a dupladiplomára és a diplomamellékletre is, ami 2005-ben általánossá válik. 1999-ben elfogadták az akkreditációról szóló törvényt. A szintén 1999-es Akadémiai Tanulmányi Törvény lehetővé tette, hogy tanárképző főiskolák beilleszkedjenek az egyetemi tanárképzés első ciklusába. 2004-ben elfogadták a Minőségbiztosítási Törvényt. Az állami egyetemeket és programjaikat nem kell akkreditálni. A képzési programok kb. 25%-a már kétciklusú rendszerben működik. Az orvosi és a középiskolai tanárképzési programok nem is lesznek részei a kétciklusú képzési rendszernek. A doktori képzésre csak hagyományos diplomával vagy Masterrel lehet jelentkezni. A képzés Magyarországhoz hasonlóan kurzusmunkából és egyéni kutatómunkából, valamint disszertációírásból áll. 2005-től minden felsőoktatási intézmény németül és angolul kiadja a diplomamellékleteket. Az ECTS bevezetése jelenleg bizonytalan. A kétciklusú képzési rendszer általános elterjedése úgyszintén kérdéses. Dupladiploma és közös képzési programok léteznek.

Németország

A kétciklusú képzésre történő átállást elhalasztották 2009-2010-re. Jelenleg is létezik kétciklusú BA–MA típusú képzés, ezek a teljes képzési kínálat 26,3%-át adják. Az akkreditációs rendszer régóta része a német felsőoktatási rendszernek. Más jellegű minőségbiztosítás ezzel szemben nem létezik. Az akkreditációt végző testület 2005. február 1-től egy alapítvánnyá alakult át. A Lisszaboni Konvenció ratifikálása még nem kezdődött meg Németországban. Az ECTS általános használata nem elterjedt, kivéve a kétciklusú képzésre áttért intézmények esetén, ahol használatuk kötelező. Ennek ellenére még csak a kétciklusú

programok kétharmadán alkalmazzák. A diplomamelléleteket 2005-től teljes körűen és ingyenesen kiállítják a felsőoktatási intézmények. 20 dupladiploma programot futtat Németországban a DAAD, létezik francia–német, valamint német–olasz és lengyel–német egyetem.

Svédország

Várhatóan 2007-re készül az új svéd Felsőoktatási Törvény, mely a bolognai elveknek megfelelően szabályozza a felsőoktatást. 2003-tól kiállítják mindenütt a svéd felsőoktatásban angolul a diplomamelléleteket. Tervezik, hogy a diplomamelléleteket a doktori képzések esetében is kiállítsák. Felállítottak egy bizottságot, a doktori és posztdoktori (!) periódus kérdésének vizsgálatára. 1994-ben engedélyezték magánintézmény alapítását, eddig két ilyen jött létre. Az akkreditációt a Nemzeti Felsőoktatási Ügynökség végzi, hasonlóan a magyarországihoz. Az erre a célra létrehozott bizottság javasolja a bolognai rendszerű kétciklusú képzésre történő áttérést – ez jelenleg még csak javaslat. Jelenleg a doktori képzés négy év teljes idős képzés, az első 120 kredit után a hallgatók licenciátus fokozatot nyernek, ezt követően a hallgatók elkészítik disszertációjukat. A balti együttműködés keretében léteznek dupladiploma programok. Közös diplomakiadás nem lehetséges a hatályos svéd törvények szerint. Alapvetően a svédek nem nagyon lelkesednek a hagyományos felsőoktatási rendszer megváltoztatásáért. Ahol formailag és az elnevezések módosításával ez lehetséges, ott minden bizonnyal megteszik ezt, ahol nem, ott erősen kétséges.

Finnország

2004-ben módosították Finnországban az 1997-es Egyetemi Törvényt a kétciklusú képzés bolognai céljainak megfelelően. Az új törvény kötelezővé tette a BA fokozat megszerzését az MA fokozatot megelőzően. Ez alól kivételt képez az orvosi és a fogorvosi képzés. A törvény lehetővé tette az angol fokozatok és elnevezések használatát. Finnországban törvénybe iktatták az ECTS-nek megfelelő kreditrendszer használatát. A fokozatok hivatalos elnevezéseit finnül, svédül és angolul határozták meg az új törvényben. A törvény 2005. augusztus 1-én lép életbe. A politechnikumokba (a magyar Főiskola megfelelője) még nem vezették be a kétciklusú képzést, csak az ECTS-t. Várható, hogy ott is bevezetésre kerül egy második képzési ciklus formájában. Az akkreditációt a Finn Felsőoktatási Értékelő Tanács végzi, amelynek a hallgatók is tagjai. Egyes esetekben külföldi szakembereket is bevonnak az akkreditációs folyamatba. A külföldi diplomák és képzési szakaszok elismerésének kidolgozása folyamatban van. A doktori képzés általában négy éves, mely alatt a védés is megtörténik. A doktori képzés első két éve után megszerezhető a licenciátus. A kiadott licenciátusok száma fokozatosan csökken. Folyamatban van egy finn–orosz határ menti egyetem felállítása. Több közös orosz–finn Master program fut.

Dánia

A 2003 májusi Egyetemi Törvény nyomán megszülettek a végrehajtási rendeletek a doktori képzésről, a kétciklusú képzési programokról, az átjárhatóságról, a vizsgáztatásról és a minőségbiztosításról. A BA és MA programok bevezetésre kerültek az olyan speciális területeken is, mint az építészet, zene, design és informatika. Dániában nincsen magán felsőoktatás. A dán értékelő intézet feladata az akkreditáció és a minőségbiztosítás. Alapvetően önálló munkát igényel a doktori képzés. A PhD fokozat megszerzése során a 180 ECTS pontból 30 a kapcsolódó kurzusokból szerezhető meg. A doktori bíráló bizottság három tagjából kettő intézményen kívüli, lehetőleg külföldi (!). A dán mobilitási ösztöndíjrendszer alapelve, hogy minden diák töltsön egy szemesztert egy négy éves tanulmányi cikluson belül

külföldön. Ezt bátorítandó minden dán diák helyére fogadhatnak egy külföldit az intézmények. Egyre nagyobb az angol nyelvű kurzuskínálat.

Írország

Írországban tervezik, hogy összehangolják az ír kreditrendszert az ECTS-sel, de ez jelenleg még nem történt meg. Az írek a négyszintű (vagy inkább hatszintű) diplomakimenetű rendszerüket – tekintettel arra, hogy megfeleltették a kétciklusú rendszernek –, megoldottnak tekintik. A PhD képzések zömében nem kurzusmunka, csak egyéni kutatómunka szükséges. Írországba kétszer annyi diák érkezik angol nyelvet tanulni, mint ahány ír külföldre megy. Közös diplomakiadási programok akkreditálása hat EU-s országgal folyik.

Skócia

A skót struktúra alapvetően egyezik a bolognai rendszerrel; eredendően van kreditrendszer és minőségbiztosítás. A ciklusok a BA, MA, PhD ciklusok is, nagy hagyománnyal bírnak. Skóciában nincs magán felsőoktatás. A ciklusok eltérnek a 3+2-es rendszertől, valójában 3 a BA és egy az MA, létezik egy speciális 4 éves BA is. A diploma és tanulmányi szakasz elismerés is a felsőoktatási intézmények jogköre. Várhatóan 2005-re kibocsátják a diplomamelléleteket a skót felsőoktatási intézmények. A PhD elnyerhető három éves nappali, négy-hat éves részidős képzés és kiemelkedő publikációs tevékenység útján is. A dupladiploma és közös képzés 1987 óta létezik. A Skót Egyetemi Törvény (1858 az első) határozottan kimondja az intézmény autonómiáját. A kormány feladata a források biztosítása.

Anglia, Észak-Írország és Wales

2004-ben új felsőoktatási törvényt hoztak, mely a tandíjakat szabályozza. Megszüntették az azonnal befizetendő tandíjat a 2006-2007-es tanévtől. Minden hallgató hitelt kap a tandíjra, amit akkor kell visszafizessen, ha a jövedelme eléri az évi 15 ezer fontot. Az intézmények kurzusonként és évente maximum 3000 fontot kérhetnek egy hallgatótól. Mind Skóciában, mind máshol az Egyesült Királyság-szerte 2001-ben bevezettek egy, az alapfokba eső közbülső képzést és diplomát, az alapozó diplomát. Ennek a típusú képzésnek egyre nő a népszerűsége. Az intézmények elkezdtek használni a diplomamelléleteket. 2003-ban új minőségbiztosítási rendszert vezettek be. Jó néhány külföldi intézmény van, de ezek nem brit diplomát adnak ki, néhány ezek közül az Open University Validation Servicet használja a minőségbiztosításhoz.

Franciaország

Az intézmények kétharmada már bevezette Licence–Master–Doctorat (LMD) rendszert. 2006-ra vagy 2007-re minden egyetem bevezeti ezt. 2010-től általánosan kötelező. Ez a hagyományos rendszerben szerethető diplomák számának csökkenésével történt, hiszen eredetileg két év után megszerezhető volt a DEUG, a harmadik évben a Licence, a negyedik évben a Metrice, az ötödik évben pedig az MPhil-nek megfelelő DEA. A 2005-ben bevezetésre kerül a nemzetközi közös irányítással készülő doktorik elismerése. Átalakítás alatt van az akkreditáció rendszere is. Az intézményrendszer átalakítása is folyamatban van.

Olaszország

Bevezették az ECTS-t és használják a diplomamelléletet. A diplomák elismerése nem a fokozat, hanem a tartalom alapján történik. A dupladiploma és a közös diploma kérdését is erősen támogatják. 310 ilyen jellegű program létezik. Létrejött a francia–olasz egyetem, amely valójában csak koordinálja a két ország egyetemének együttműködését (Grenoble-

Torino). Úgy szintén létrejött az olasz–német egyetem is Trentóban, mely az olasz–német képzési programok kidolgozását vállalta.

Spanyolország

2003-ban Spanyolországban bevezették az ECTS-t és a diplomamellékletet. A minőségbiztosítási és akkreditációs rendszer átalakítása 2002-ben kezdődött, amikor felállították a Minőségbiztosítási és Akkreditációs Nemzeti Ügynökséget. A felsőoktatás szabályozásának egészében nehézségét jelenti, hogy a regionális kormányzatoknak sokkal nagyobb jogosítványai vannak az oktatás és a felsőoktatás tekintetében, mint a központi kormánynak. A kétciklusú képzésre való áttérés várhatóan 2006-ban megkezdődik és 2010-ben befejeződik. Spanyolország még nem írta alá a Lisszaboni Konvenciót. Nincs lehetőség dupladiploma és közös diploma kibocsátására.

Kutatási terv

A bolognai folyamat gyakorlati megvalósulásának állását és tendenciáit csak részben ítélni lehet meg az országtanulmányok vagy más hasonló beszámolók alapján, tekintettel arra, hogy az ezeket készítő nézőpontja, érdekei és megközelítése nem egységes, továbbá elsősorban az adott nemzeti és intézményi érdekeket reprezentálja. Ahhoz, hogy a magyar felsőoktatás jelenlegi állapotát és folyamatait nemzetközi összehasonlításban megfelelő módon elhelyezhessük és megítélhessük, szükséges volna a bolognai folyamatban résztvevő országok felsőoktatásának, egy a speciális magyar szempontok alapján történő vizsgálatára. Ezt az is indokolja, hogy a globalizáció hatására egyre inkább nő a felsőoktatási szektorban a verseny az államok felsőoktatásai között. Ez Magyarországot többféleképpen is érinti, de különösen hangsúlyos kérdés a külföldi hallgatókért folytatott verseny tekintetében, mely néhány területen – mint az orvosi- és a mérnökképzés – komoly plusz erőforrás bevonását teszi lehetővé a magyar felsőoktatásban.

A vizsgálat során terepmunkára épülő intézmény- és országtanulmányokra kerülne sor. Tekintettel arra, hogy a felsőoktatás meghatározó egysége a felsőoktatási intézmény, a vizsgálat elsődlegesen a meghatározó országokban kiválasztott felsőoktatási intézményekben folya, olyan módon, hogy az adott intézmény – vagy a nagyobb felsőoktatási hallgatói létszámmal rendelkező országok esetében –, intézmények kellőképpen reprezentálják az adott ország felsőoktatását. Az országok kiválasztásánál célszerű azokat választani, amelyek a magyar felsőoktatás szempontjából a legfontosabb referenciát jelenthetik. Ilyenek a szomszéd országok, melyek közül különösen indokoltnak tűnik megvizsgálni az EU-ban már bennlévő vagy felvétel alatt álló országokat (Ausztria, Románia, Szlovákia, Szlovénia). Fontos tanulságokkal szolgálhat a bolognai folyamat megvalósításában leginkább elmaradó dél-európai országok egyikének (Görögország, Portugália vagy Spanyolország) vizsgálata. Továbbá, elengedhetetlen az Európai Unió, és így a bolognai folyamat tekintetében is meghatározó európai kulcsországok (Nagy-Britannia, Németország és Franciaország) vizsgálata. Végül, hasznos volna megvizsgálni Lengyelország és valamely Balti állam felsőoktatását, tekintettel arra, hogy a volt szocialista tömb államai közül, ezen országok rendelkeznek a leginkább sajátos felsőoktatási tendenciákkal.

Az alábbi problémakörök vizsgálatára kerülne sor:

A legfontosabb bolognai célok megvalósításának módjai.

- Kétciklusú képzés
- Doktori képzés
- Minőségbiztosítás
- ECTS
- Hallgató értékelés
- Hallgatói és tanári mobilitás
- Intézményi képzési együttműködések az Európai Felsőoktatási Térség más tagállamainak intézményeivel

A felsőoktatási tömegesedés következményeinek kezelése.

- A full-time és part-time képzések viszonya
- A hallgatók óraterhelése

- Az órák jellege és egymáshoz viszonyított aránya (előadás vs. szeminárium)
- A tanár-diák interakciók sűrűsége és lehetőségei

A felsőoktatás piaci jellegének érvényesülése

- Idegen nyelvű képzések és kurzusok léte és aránya
- A diplomák megszerzéséhez szükséges tudások költségtérítéses formában történő léte vagy nem léte, aránya
- A költségtérítések rendszere és mértéke az adott ország felsőoktatásában
- A magán felsőoktatási intézmények léte vagy nem léte és aránya

Irodalom

Heli Aru (Estonian representative in the BFUG) and Anu Johannes (Tallinn University of Technology), Anzori Barkalaja (Viljandi Culture Academy), Aret Vooremäe (Estonian Agricultural University), Gunnar Vaht (Estonian ENIC/ NARIC), Kairi Solman (Estonian Rectors' Conference), Katrin Kiisler (Socrates Estonia), Katrin Pink (Estonian IT College), Marjaliisa Alop (Federation of Estonian Student Unions), Prof. Volli Kalm (Estonian Higher Education Quality Assessment Council), Ülle Tensing (Tartu University) : *National Reports 2004 – 2005 Estonia*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Estonia_050118.pdf

Gottfried Bacher : *National Reports 2004 – 2005 Austria*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Austria_050103.pdf

Mogens Berg and Ole Winther (Min. of Education) Line Arnmark (Min. of Culture) Tue Vinther-Jørgensen (EVA) Jette Kirstein (CIRIUS) : *National Reports 2004 – 2005 Denmark*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Denmark_050222.pdf

Anita LEHIKONEN (Counsellor for Higher Education Ministry of Education) and Jussi TANNER (Planning Officer Ministry of Education) Carita BLOMQVIST (Counsellor for Education National Board of Education) Marja PULKKINEN (Counsellor for Education Ministry of Education) Sirpa MOITUS (Project Officer Finnish Higher Education Evaluation Council) : *National Reports 2004 – 2005 Finland*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Finland_050110.pdf

Athanasios Kyriazis: *National Reports 2004 – 2005 Greece*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Greece_050114.pdf

Andrejs Rauhvargers (Secretary general, Latvian rectors' Council) and Janis Cakste (Head, dep. of HE, MoES) Janis Vetra, (Chairman, Latvian Rectors' Council) : *National Reports 2004 – 2005 Latvia*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Latvia_050106.pdf

Tone Flood (Strøm Adviser): *National Reports 2004 – 2005 Norway*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Norway_050112.pdf

Radu Mircea Damian (Secretary of State for Higher Education and European Integration) and Gabriel Blaj, Camelia Sturza, (European Integration Counsellors) : *National Reports 2004 – 2005 Romania*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Romania_050118.pdf

Darinka Vrečko (Undersecretary) : *National Reports 2004 – 2005 Slovenia*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Slovenia_050114.pdf

Prof. Kamen VeleV (Deputy Minister of Education and Science) Rositsa Velinova (Head Dep. EIBS) Dina Panayotova (expert, Dep.EIBS) Irina Radevska (State expert, dep.HE, MoES)

: *National Reports 2004 – 2005 Bulgaria*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Bulgaria_050311.pdf

Rachel Green (Deputy Director, HE: Science & Research, EU & International, Department for Education and Skills) : *National Reports 2004 – 2005 England, Northern Ireland and*

Wales. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-England-Wales-N-Ireland_050113.pdf

Gill Troup (Head of HE and Science Division Scottish Executive) *National Reports 2004 – 2005 Scotland*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Scotland_050124.pdf

Jacques-Philippe Saint-Gérand [Direction for higher education] Florent Stora, Hélène Lagier [Direction for international relations and cooperation] Jean-Marc Monteil; Jean-Pierre Korolitski; Jacques-Philippe Saint-Gérand; Hélène Lagier *National Reports 2004 – 2005 France*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-France_050125.pdf

Ian McKenna: *National Reports 2004 – 2005 Ireland*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Ireland_050120.pdf

Juratė Devižienė (Chief officer, Department of Science and Higher Education, Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania) *National Reports 2004 – 2005 Lithuania*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Lithuania_050114.pdf

Maria Bołtruszkó (Chief Specialist at European Education Area Section) dr hab. Jerzy Błażejowski, Barbara Bryzek, Ewa Majdowska, Beata Skibińska, Maria Bołtruszkó, Arkadiusz Doczyk *National Reports 2004 – 2005 Poland*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Poland_050114.pdf

Félix Haering-Pérez (Deputy Director Direction General of Universities Ministry of Education and Science) Carmen Ruiz-Rivas (Director General of Universities) Javier Garcia Velasco (Deputy Director, Direction General of Universities) Adolfo Quirós (Direction General of Universities) María José Sarro (Direction General of Universities) *National Reports 2004 – 2005 Spain*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Spain_050114.pdf

Josef Beneš, Helena Šebková, Věra Šťastná *National Reports 2004 – 2005 Czech Republik*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Czech_Republic_050114.pdf

Dr. Birgit Galler and Dr. Birger Hendriks (for the Länder) *National Reports 2004 – 2005 Germany*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Germay_050118.pdf

Germana Verri (Ministry for Education, University and Research (MIUR)- Directorate General for University - Unit for International Relations) *National Reports 2004 – 2005 Italy*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Italy_050127.pdf

Marlies Leegwater. *National Reports 2004 – 2005 The Netherlands*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Netherlands_050125.pdf

Professor Sebastião Feyo de Azevedo (National Delegate) Professor António Morão Dias, (Director General of Higher Education) Professor Fernando Ramôa Ribeiro (President, Foundation for Science and Technology) Professor Teresa de Lemos (Director, Observatory of Science and Higher Education) *National Reports 2004 – 2005 Portugal*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Portugal_050114.pdf

Peter Mederly (Director General for Higher Education) and Peter Plavcan. *National Reports 2004 – 2005 Slovak Republic*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Slovakia_050215.pdf

Karin Röding (Director General): *National Reports 2004 – 2005 Sweden*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Sweden_050114.pdf

Sorbonne Joint Declaration - Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system - by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom - Paris, the Sorbonne, May 25 1998 http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF

The Bologna Declaration of 19 June 1999 - Joint declaration of the European Ministers of Education http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF

TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA - Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF

Realising the European Higher Education Area - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF

The European Higher Education Area - Achieving the Goals - Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005

Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/2005 National Trends in the Bologna Process - *EURYDICE* - http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02Eurydice/0504_Eurydice_National_trends.pdf

POLÓNYI ISTVÁN

FELSŐOKTATÁSI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

Ebben a tanulmányban a felsőoktatási minőségbiztosítás problémakörét, s annak fejlődési tendenciáit és fejlesztési lehetőségeit tekintjük át, felvillantva a leginkább kutatásra váró területeket.

Megközelítésünkben az oktatáskutatás terminológiáját igyekszünk használni – amit azért kell már itt az elején leszögezni, mert nem követjük az akkreditáció, az „akkreditációs aréna” nyelvezetét. Mint arra Kozma Tamás (2004) rámutat² az akkreditációs szakértők - Kozma fogalmazása szerint az akkreditációs politika – nyelvezete részint zárt és rejtett (az akkreditációs politika közreműködőinek összetartozását, beavatottságát érzékeltetve) részint technicizált (az akkreditáció technikai folyamat jellegét érzékeltetve), részint pedig elidegenített (kifejezve, hogy az akkreditáció a mindennapok felett álló, érdeksemleges folyamat). Hozzá kell tenni, hogy a minőségbiztosításnak is van egy kialakult – bennfentes – terminológiája, amelyet a hozzá nem értés vádjának elkerülésére be kell(ene) tartani.

Itt van mindjárt a minőségbiztosítás fogalma, amely alatt mi itt egy intézmény, szervezet, szféra, vagy ágazat azon tevékenységeit értjük, amelyeknek célja, hogy az általuk nyújtott szolgáltatások, illetve termelt termékek a felhasználók igényeit kielégítsék. A fogalmi problémák nehézségeire mutat, hogy miközben ez a definíció a piac szereplői esetében nagyjából triviális, a felsőoktatás esetében több felhasználót lehet azonosítani: a hallgatót, a szüleit, a gazdasági szféra szereplőit, a munkaadókat, a tudományos szférát, a társadalmat³. De mint arról később lesz szó, a probléma ennél is összetettebb.

Az alábbi elemzés elsősorban a minőségpolitika szemszögéből vizsgálódik, amely a minőségbiztosítással kapcsolatos szervezeti, szakmai és egyéb feltételek biztosítását szolgáló

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

³ A teljesség kedvéért definiálunk még néhány fogalmat:

A minőségértékelés olyan folyamat, amelynek eredménye az ágazat, a szféra, az intézmény, vagy annak egységei részére minőségre vonatkozó döntéseket és/vagy ajánlásokat eredményez. Részt képezi egyebek között a folyamatok, és azok összetevőinek (a programok, a személyi, tárgyi, vezetési, kiszolgálási, kiegészítő feltételek) elemzése, a cél és a végállapot különbségeit okozó tényezők feltárása, a folyamatok hatékonyságának elemzése. A minőségértékelés része többek között a minőség-ellenőrzés, ami az előre rögzített (minőségi) követelményekkel (normákkal, előírásokkal, jogszabályokkal, küszöbértékekkel stb.) való összehasonlítást jelenti.

A minőségfejlesztés pedig azon tevékenységek összessége, amelynek a célja, hogy a felhasználók igényeit mind jobban kielégítsék. A minőségbiztosítással és a minőségfejlesztéssel kapcsolatos vezetési tevékenység a minőség menedzsment. Teljes körű minőségbiztosítás vagy TQM olyan vezetési filozófia és vállalati gyakorlat, amelynek célja a szervezet emberi és anyagi erőforrásainak leghatékonyabb módon való felhasználása a szervezet (minőségi illetve összes) céljainak elérése érdekében.

Az 1993-as felsőoktatási törvény is tartalmaz néhány meghatározást (125/E§):

„q) minőségellenőrzés: a felsőoktatási intézmény működésének a hatályos jogszabályoknak, illetve belső dokumentumoknak való megfelelését vizsgálja törvényességi, gazdasági és képzési-képesítési szempontokból;

r) minőségértékelés: szakmai célkitűzéseket vet össze a tényleges intézményi működéssel, eredményességi, hatékonysági és a minőségi szempontok szerint, az érintett szakmai közösség bevonásával elkészített mutatórendszer alapján;”

döntések összessége. Ez a minőségpolitika a mi esetünkben az ágazati illetve intézményi szintű felsőoktatás-politika alapvető része.

A minőség értelmezése – általában és a felsőoktatásban

A minőség - a közgazdasági jellegű definíciók szerint - a termék, illetve szolgáltatás azon tulajdonságainak összessége, amelyek meghatározott igényeket elégítenek ki. De igen sok definíció létezik a minőség meghatározására, íme néhány:

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

A minőség tehát bonyolult fogalom. David Garvin⁴ a minőség öt megközelítésmódját sorolja fel:

- Transzcendens megközelítés, amely szerint a minőséget csak azután értjük meg, ha már sok benyomás ért bennünket, (pl. a képzőművészeti alkotások minősége akkor válik láthatóvá, ha az adott művész több munkáját láttuk). Azaz a minőséget nem lehet definiálni, azt az ember csak akkor ismeri fel, ha látja;
- Termék alapú megközelítés, amelynek esetében a minőség meghatározott tulajdonság jelenléte, vagy hiánya;
- Termelés alapú megközelítés: a minőség egy adott termék vagy szolgáltatás megfelelése előre meghatározott kívánalmaknak, vagy specifikumoknak;
- Felhasználói alapú megközelítés, miszerint a minőség a vevők igényeinek, elvárásainak a kielégítése;

⁴ Lásd Tenner A. R. – I.J. DeToro (1997): Teljeskörű minőség-menedzsment Műszaki Könyvkiadó Budapest 39-40. oldal

- Érték alapú megközelítés, miszerint meghatározott költségért meghatározott tulajdonságú szolgáltatások vagy termékek nyújtása.

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

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

Ugyancsak gyakori a termék, kibocsátás alapú minőségértelmezés, miszerint a „mi végzettjeink szerte a világon megállják a helyüket”.

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

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

Az érték alapú megközelítés legitim megjelenése valószínűleg sokat várhat még magára, pedig a kiterjedt, tömeges felsőoktatásban nyilvánvalóan létező megközelítés – mind a hallgatók, mind az intézmények részéről – miszerint meghatározott árért és erőfeszítésért meghatározott minőséget nyújt az intézmény illetve kap a hallgató.

Tulajdonképpen az a kérdés, hogy a felsőoktatás esetében kit/mit is tekintünk fogyasztónak. A legegyszerűbb közgazdasági megközelítés szerint a felsőoktatás fogyasztója alapvetően a hallgató⁵, bár vannak olyan (közgazdasági közelítésű) nézetek⁶ is, amelyek szerint a hallgatók nem igazán tekinthetők tényleges fogyasztóknak, mert részint az információs aszimmetria miatt az intézmények jobban tudják, hogy mi kell a hallgatóknak, részint a hallgatók nem, vagy csak részben fizetnek a felsőoktatási szolgáltatásért⁷.

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

⁵ Lásd erről pl.: Harker, D., Slade, P., Harker, M. (2001) Exploring the Process of 'Scholl Leavers' and 'Mature Students' in University Chice – Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 11(2), The Haworth Press, NY, 1-20 o.; Shash, A., Zeis, C., Regassa, H., Ahmadian, A., (1999) Expected Service Quality as Percieved by Potential Customers o fan Educational Instituion – Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 9(3), The Haworth Press, NY, 49-72 o.; Liu, S. (1998) Integratiing Marketing on an Institutional Level – Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 8(4), The Haworth Press, NY, 17-28 o.

⁶ Bay, D., Daniel, H. (2001) The Student Is Not the Customer – An alternative Perspective – Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 11(1), The Haworth Press, NY, 1-19 o.

⁷ Említenek egy harmadik tényezőt is miszerint a igénybevevő hallgatók befolyásolják a többi igénybevevő által érzékelt minőséget is.

Ez a közgazdasági minőség-megközelítés azonban korántsem annyira elfogadott az oktatásra, mint ahogyan azt az ezzel foglalkozó szakirodalomból vélelmezni lehet.

Csoma Gyula: „Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?)”⁸ már címében is meghökkentő írásában az oktatás minőségbiztosításával kapcsolatban igen tanulságos megfontolásokat hangsúlyoz. Szerinte „a minőségbiztosítás szemlélete és „filozófiája” ... erőltetetten egyoldalú” ugyanis az oktatás minősége szempontjából túlhangsúlyozza a szervezést, az adminisztrációt. „Bátran hihetjük, hogy a minőségbiztosítás a minőségbiztosítási dokumentumok által valósul meg, hiszen alig több, mint jól rendszerezett, kötelezően előírt papírmunka figyelmet és energiát, cselekvési kapacitást vonnak el a többi teendőtől: nem egyszerűen a minőségbiztosítás (a minőségirányítás) mindennapi praktikus teendőtől, hanem egyetemesen mindenféle teendőtől, amit az intézményben végezni kell, s leginkább a tanítástól.”⁹

De nem csak erről van szó. Csoma azt is hangsúlyozza, hogy „felfedezhetjük a minőségbiztosítási „filozófia” mögött az ökonomizmus divatos expanzióját: a gazdaság mindent eldöntő szerepéről szóló meggyőződés munkálkodását az oktatás, képzés ügyeiben.” Ugyanakkor mint írja: „Nehéz elképzelni, hogy az ökonomizmusra hangolódó minőségbiztosítási „filozófia” észreveszi a szociológiai összefüggéseket, s ha mégis, akkor nehéz elképzelni, hogy valamit kezdeni is tud velük. A minőségbiztosítás aligha működhet a társadalmi mobilitás, a társadalmi esélyegyenlítés segítőjeként az oktatási-képzési intézményekben, programokban, legalábbis a minőségbiztosítási „filozófia” tanúsága szerint. Hiszen az intézményeket, a programokat a kliensi elvárásoknak megfelelően s feltétlenül gazdaságosan kell működtetnie.”¹⁰

Csoma kihangsúlyozza, hogy az oktatás, miközben „munkaerőt képez a tudáspiac számára, emberi tőkét akkumulál” ugyanakkor „ebbéli ismérveivel együtt személyiséget formál-szocializál, értékeket közvetít és értékeket alkot, kultúrát közvetít és megvalósítja a kultúrákövetítés kultúrájának, társadalmi létformákat őriz, reprodukál, olykor talán meghaladva, megváltoztatva a létformák valamely dimenzióját”¹¹

Csoma arra a végkövetkeztetésre jut, hogy „... a legjobb elfelejteni, hogy a gazdasági fogantatású és minőségbiztosításnak nevezett konstrukció valóban azonos az oktatási-képzési minőség biztosításával.” „Az sem kizárható, hogy a minőségbiztosítás („mint olyan”), eleve alkalmatlan az oktatási-képzési ügyek elméleti és gyakorlati kezelésére. Fogalmi apparátusa kevés és sajátos természetű, nem alkalmas az oktatási-képzési intézmények és az oktatási-képzési tevékenység leírására, minőségük meghatározására, működési szabályaik kidolgozására. A minőségbiztosítási szemlélet „csőlátásra” kényszerít, az előírt teendők pedig szegényítik az oktatási-képzési tevékenységet.” „Az oktatás, a képzés ügyeiben – az

⁸ Csoma Gyula: Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I-II. Új Pedagógiai Szemle 2003 június és július-augusztus

⁹ Csoma (2003) Im.

¹⁰ Csoma (2003) Im.

¹¹ Csoma (2003) Im.

intézményi és az állami tennivalók sorában egyaránt – a minőségbiztosítás pótcselekvéssé vált.¹²

Csoma Gyula eszmefuttatása mindenképpen arra figyelmeztet, hogy a minőségbiztosítás a gazdasági gyakorlatból átvett megközelítés, amely alapvetően a hatékony profittermelés célkitűzését szolgálja. Egy olyan „szolgáltatási folyamat” esetében, mint a közoktatás, vagy a felsőoktatás, amelynek részint – közgazdasági aspektusból tekintve - még a termelési függvényét sem ismerjük, részint – a közgazdasági aspektuson túl lépve - amelynek céljai messze nem csak közgazdaságiak, nagyon óvatosan szabad csak a minőségbiztosítás közgazdasági módszereit adaptálni.

Csoma gondolatai arra is felhívják figyelmünket, hogy a közoktatás hosszú évek óta milliókat költ el minőségbiztosítási eljárások alkalmazására, miközben mérhetően és dokumentálhatóan romlottak a tanulók kimeneti teljesítményei.

Minőségbiztosítás az akkreditációtól a piacig

A humboldti egyetem¹³ – amelyet a kari tagozódás, s a karok, tanszékek, a professzorok, ill. vezető oktatók körül kialakult kiskollektívák viszonylag nagyfokú önállósága jellemzi - a 20. század 60-as éveinek vége felé válságba jutott. A válságnak több oka van, részint a felsőoktatás tömegesedése, részint a tudományos, technikai fejlődés felgyorsulása, s persze az egyre jelentősebb állami presszió a gazdasággal való kapcsolatok kiépítésére, a „tudományos elefántcsonttoronyok” felszámolására¹⁴. Ezt a válságot azután elmélyítette a 70-es évek

¹² „Piaget tanulsága az, hogy minden tanulót úgy kellene tanítani, ahogyan tanulni tud, pontosabban: úgy kellene megtanítani tanulni, ahogyan ezt intellektusa megkívánja. A pedagógiai (és az andragógiai) gyakorlat erre vár. A csoportos tanításon belül az általános egyéniesítés (individualizálás) lett a pedagógia és az andragógia első számú minőségváltó igénye. Leginkább talán a tanítás „hogyanjára”, módszereire vonatkoztatva, minthogy a módszerek konkrét feladatokat adnak a tanulóknak (ha felnőttek, akkor is) konkrét gondolkodási és cselekvési műveletek elvégzésére annak érdekében, hogy ismereteket szerezzenek és alkalmazzanak, új gondolkodási és cselekvési műveleteket sajátítsanak el. De egyetemesebb összefüggések között idetartozik az intézmények ún. szelektív pedagógiai, andragógiai gyakorlatának felváltása az ún. adaptív pedagógiai, andragógiai gyakorlattal. Valószínű, ezek a változások hordozzák (hordozhatnák) a pedagógiai, az andragógiai kultúrák korszakváltásának legfontosabb közös jegeit. Különös tekintettel az egész életen át tartó permanens tanulás, szóval a tudás alapú, tanuló társadalom jövőjére. Vajon milyen köze lehet mindehhez az ISO-nak és a TQM-nek? Leginkább az, hogy elfedik az idetartozó teendőket és energiát, időt vesznek el előlük. Különösképpen elfedik a tanulói teljesítmények mérésének problémáit s energiát, időt vesznek el felfedezésük és megoldási kísérleteik elől.” Csoma (2003) Im.

¹³ A XVIII-XIX század fordulóján a felvilágosodás és az ipari forradalom, és nem utolsósorban a nagy társadalmi forradalmak az addig zárt világú, szigorúan szabályozott egyetemek radikális átalakulását is magával hozta. A Humboldt testvérek nevéhez fűződik a Berlini Egyetem, s nyomában az európai, majd brit és amerikai egyetemek megújítása, megújulása. Ennek a megújulásnak a lényege „például a "specializáció" és a "professzionizáció" folyamatainak kibontakozása, valamint a különféle tudományágak "differenciálódásának", "autonomizálódásának" és "institucionalizálódásának" jelensége. Ez utóbbival rendszerint együtt jár bonyolult diszciplináris hierarchiák megjelenése és az egyes tudományágak közötti versengés kiéleződése; a szó modern értelmében vett egyetemi karok kialakulása és az egyes fakultások, illetve univerzitások közötti erőviszonyok gyakori átrendeződése stb. Végül az oktatás- és kutatásmodernizáció fontos részfolyamatának tekinthető az is, hogy az "európai egyetem" nemcsak a felsőfokú oktatásban, hanem a tudományos kutatásban is kulcsszerepet játszó intézménnyé alakult át; a modern egyetemeken folyó rendszeres tudományos tevékenységen belül pedig világosan elkülönültek egymástól a természettudományok, a társadalomtudományok és a kultúrtudományok, valamint az alapkutatás és az alkalmazott kutatás stb.” (Tóth Tamás (2001): Az európai egyetemek és a modern filozófiák Az európai egyetem funkcióváltozásai : In.: Tóth Tamás (szerk): Felsőoktatástörténeti tanulmányok Professzorok Háza Budapest)

¹⁴ Lásd ez utóbbiról pl Vörös László: Vitairat az 1970-es 1980-as évek felsőoktatásáról, Oktatókutató Intézet, 1987, Budapest

közepén az olajár-robbanás nyomán kialakult gazdasági válság, - amelynek nyomán a jóléti államokban csökkent az állam újraelosztó szerepe, s radikálisan átalakult a közösségi finanszírozás. Ennek, a felsőoktatást is érintő leglényegesebb eleme részint a finanszírozás teljesítménymutatókhoz való kötése, az intézmények bevételszerző tevékenységének ösztönzése, és ezzel együtt az intézményi szintű gazdálkodási önállóság és felelősség növelése. És a képzés minősége iránti elvárások növekedése. Ez vezet el az akkreditáció kialakulásához. Az akkreditáció persze sérti a professzorok, a tanszékek és a karok autonómiáját, de megőrzi a szféra autonómiáját azzal, hogy az akkreditációs testületek alapvetően a felsőoktatási szféra képviselőiből állnak, s viszonylag jelentős az önállóságuk.

Az akkreditáció tehát az egyetemi autonómiát úgy próbálja átmenteni, hogy az akkreditációs testületek a felsőoktatási szféra autonóm testületei, - kiesbb-nagyobb kormányzati kontrollal. Mint a hazai felsőoktatási törvény írja (80. § (1)) „A felsőoktatásban a képzés és a tudományos tevékenység minőségének hitelesítésére és a minősítés elvégzésére a Kormány Magyar Akkreditációs Bizottságot hoz létre. A MAB a felsőoktatási intézmények, a tudományos kutatóintézetek és a felhasználói szféra legalább doktori fokozattal rendelkező képviselőiből áll.” A 199/2000. (XI. 29.) Korm. Rendelet 22§ szerint „(2) A MAB 15 tagja a felsőoktatási intézmények vezetőinek testületei, 8 tagja a tudományos kutatóintézetek, 7 tagja a felhasználói szféra jelöltje¹⁵

Nem nehéz észrevenni, hogy a bizottság döntő hányada a felsőoktatás képviselőiből áll – hiszen a kutatóintézetek képviselői is nagyrészt felsőoktatási kötődésűek, ráadásul az un. Felhasználói szférák képviselőinek is tudományos minősítéssel kell rendelkezniük (így sokáig ezek a szervezetek is felsőoktatási oktatókat jelöltek tagként).

Országoként vannak persze különbségek az akkreditációs testületek összetételében, de a hazai kép nagyjából általánosnak tekinthető, - nem véletlen, hogy Kay McClenney¹⁶ így ír az ilyen akkreditációs rendszerről: "az emberek kívülről úgy tekintik az akkreditációt, mint egy

¹⁵ 199/2000. (XI. 29.) Korm. Rendelet 22§ szerint „(3) A felsőoktatási intézmények vezetőinek javaslata alapján a felsőoktatási intézmények oktatói közül a Magyar Rektori Konferencia 9 tagot választ, akik közül egy tag az egyházi felsőoktatási intézmények, egy tag az egyetemeken működő főiskolai karok jelöltje. A Főiskolai Főigazgatói Konferencia 5 tagot választ, ezek közül egy tag a magán felsőoktatási intézmények jelöltje. A Művészeti Egyetemek Rektori Széke egy tagot választ. A felsőoktatási intézmények 15 jelöltjének összetételében az Ftv. 124/E. §-ának m) pontjában meghatározott tudományterületek, továbbá az egyetemek és főiskolák, illetve a 35/1998. (III. 20.) OGY határozat szerinti tervezési-statisztikai régiók arányos képviselőit biztosítani kell.

(4) A tudományos kutatóintézetek jelöltjeit az Ftv.-ben meghatározott tudományterületeket figyelembe véve az Akadémiai Kutatóhelyek Tanácsa választja meg.

(5) A felhasználói szféra jelöltjei közül a külön jogszabállyal létesített kamarák két tagot, az Országos Munkaügyi Tanács munkaadói oldala, a Magyar Innovációs Szövetség, a Munkaadók és Gyáriparosok Országos Szövetsége, valamint a Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége egy-egy tagot jelöl. A közoktatás képviselőit a Közoktatáspolitikai Tanács jelöl egy tagot.”

Az akkreditáció fogalmát egyébként az 1993-as felsőoktatási törvény így definiálja: (125/E§)s) „minőség-hitelesítés (akkreditáció): a MAB azon eljárása, melynek során - intézményi és programakkreditáció keretében - vizsgálja, hogy a felsőoktatási intézmény képzési és tudományos tevékenysége, illetve a képzési programok szakmai és infrastrukturális színvonala, valamint az intézmény személyi és szervezeti feltételei megfelelnek-e a MAB által kidolgozott és nyilvánosságra hozott akkreditációs követelményeknek.”

¹⁶ Bársony János pécsi rektor-helyettes idézi Kay McClenney (The Chronicle of Higher Education, 1995) írását http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=sorozat&a=3&sorozat_id=4&reszlet_id=4

összekacsintgató és bólogató jó öreg fiúk zártkörű társaságát - egy kölcsönös hátvakaró társaságot".

Az akkreditációs intézményrendszer belterjessége ellenére igaz, hogy az akkreditáció – vagy ahogy Kozma Tamás nevezi az akkreditációs politika¹⁷ - célja egyfajta kormányzati kontroll az intézmények fölött. Mint Kozma írja:” Tárgya az akadémiai szféra: intézmények és intézmény együttesek, hallgatók és tanulmányi programok, illetve tanulmányi programok és intézménytípusok. Célja pedig egy (korszerűsített) kormányzati kontroll megteremtése és kiterjesztése a felsőoktatás fölött. Minden akkreditációs politika kormányzati politika - akkor is, ha ezt az akkreditációs szervezet az Önképében és Önmeghatározásában nem vagy csak részlegesen ismeri el. A felsőoktatási akkreditáció - mint kormányzati politika - Európában kormányzati válasz a felsőoktatási expanzióra. Az akkreditációs politikák a centralizációs kormányzati politikák elemei, amelyekkel az eltömegesedett felsőoktatást szabványosítani és állami rendszerbe szervezni törekszenek.”¹⁸

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

Mert a másik póluson ott áll a piac, s a piaci minőségbiztosítás. Könnyen belátható, hogy egy tökéletes piacon és teljesen individualizált társadalomban¹⁹ a minőségbiztosításra semmi szükség nincs, a vevők racionális és szuverén döntése ugyanis ki fogja szelektálni a rossz minőséget nyújtó termelőt, illetve szolgáltatót – egészen pontosan azt a termelőt és szolgáltatót, aki nem a szerződésnek, (vagy a hallgatólagos szerződésnek, elvárásnak) megfelelő minőséget nyújtja. Ezekről elfordulnak a vevők, így vagy tönkre mennek, vagy rákényszerülnek a jobb minőségű termelésre, szolgáltatásra. De a piac minőségbiztosító hatásának érvényesüléséhez nem kell ideális piac, az már egy „közönséges” piacon is teljesül nagyjából, ahol nem akadályozott, s nem túl drága információkat szerezni egy adott termék minőségéről, elegendően sok szolgáltató van a piacon, s a vevők nincsenek akadályozva döntéseikben. Itt sincs szükség minőségbiztosításra, - de minél monopolizáltabbak a termelők, és minél bonyolultabb a termék, szolgáltatás (tehát minél nehezebb és drágább a vevői informáltság, és minél akadályozottabb a választás szabadsága) annál inkább szükség van olyan rásegítő szervezetekre, mint a fogyasztóvédelem, vagy valamilyen szervezett minőségvédelem.

A „tökéletes minőségbiztosítás” tehát a jól működő piac. Kérdés persze, hogy a felsőoktatás mennyire szervezhető meg teljesen piaci elveken. Vannak olyan nézetek, melyek szerint az oktatástól az olcsó lakáson át bizonyos egészségügyi szolgáltatások megszervezéséig a piac vagy az azt elősegítő jegyrendszer (utalványrendszer)²⁰ nem nyújt megfelelő megoldást²¹.

¹⁷ „Akkreditációs politikának nevezzük a következőkben valamely felsőoktatási rendszerben bevezetett engedélyezési (hitelesítési, minősítési stb.) eljárások összességét ezeknek az eljárásoknak a céljaival, eszközeivel, szervezeteivel együtt.” Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem A felsőoktatás nevelésszociológiája Új Mandátum Kiadó Budapest 58. old.

¹⁸ Kozma (2004) 58. old.

¹⁹ A tökéletes piacon és a teljesen individualizált társadalom jellemzőit Pete Péter után az alábbiakban foglalhatjuk össze: a.) - tökéletes egyéni szuverenitás, b.) - a tulajdonviszonyok tökéletes tisztázottsága, c.) - tökéletes informáltság, a bizonytalanság hiánya, d.) - nincsenek tranzakciós költségek, e.) - a társadalom tagjai minden külső kényszer nélkül tiszteletben tartják a tulajdonosi jogokat és a megkötött szerződéseket. Lásd Pete Péter (2005): Politika és gazdaság In: Gallai Sándor – Török Gábor (2005): Politika és politikatudomány Aula Kiadó 175-176. oldal

²⁰ Itt az oktatási utalványról van szó, ami a tanuló vagy hallgató képzésének támogatására szánt állami támogatást megtestesítő “pénzhelyettesítő”, amelyet a tanuló vagy hallgató saját tandíjának finanszírozására

Hirschman véleménye szerint az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen. „Ilyenkor a termék minőségének biztosításához a megtartásához a beleszólás szolgáltató fontos alternatív stratégiát.”²² Sőt Hirschman azt is hangsúlyozza, hogy az oktatás és az egészségügy területén a kivonulás, tehát a szolgáltató elhagyása és másik szolgáltató igénybe vétele veszélyes is lehet a közszolgáltatás egészére, mert a szolgáltatás polarizáltságához vezethet, ami jelentősen több költséget okozhat, mint amennyi hasznot hoz a piacosság²³. Hirschman javaslata tehát a „beleszólás” biztosítása.

Az iskolaszék, vagy a betegjogi biztos intézményei mutatják azokat a példákat - sikereket és kudarcokat – amelyek ezt a közelítést jellemzik. A kudarcok forrása az a jelenség, hogy a „beleszólás intézményeiből” gyakran kiszorulnak a vevők képviselői, s a szakma szervezeteivé válnak, s a beleszólás helyett az eltusolás szervezeti lesznek.

Fontos azonban észrevenni a „beleszólási intézmények” rendszere és az akkreditáció közötti különbséget. Az akkreditációs testületek a szféra vagy a szféra és az államigazgatás által létrehozott testületek, a „beleszólási testületek” pedig az intézmények – minden egyes intézmény - által külön-külön létrehozott testületek.

A felsőoktatási minőségbiztosítás fejlesztésének útja tehát olyan intézmények kialakítása lehet, amelyek lehetővé teszik a fogyasztók, a hallgatók és a felhasználói szféra beleszólását a felsőoktatás működésébe.

Az akkreditáció eddigi rendszerének fenntarthatatlanságát a felsőoktatási intézmények is felismerték.

Az „European University Association” (EUA) azaz az „Európai Egyetemi Szövetség” 2001. szeptemberében lényegében új koncepciót fogadott el a felsőoktatási minőségügyéről. Ennek keretében leszögezi, hogy az akkreditáció a programok és intézmények minőségére utaló minimumkövetelmények teljesítésének nyilvánosságra hozott formális elismerése. Így az akkreditáció az adekvát mechanizmus ahhoz, hogy az oktatás minimumkövetelményei teljesüljenek, és ezért a minőség biztosítás érdekében tett első lépésnek tekinthető. Ugyanakkor az akkreditáció csak és kizárólag erős belső intézményi minőségértékeléssel együtt használható. Ez a rendszeres belső önértékelés azonban lényegesen nagyobb hangsúlyt kap, ha kiegészül egy független értékelő szervezet által végrehajtott külső értékeléssel²⁴.

használhat fel, bármely tanintézményben. Miután visszahozza az oktatási szolgáltatások rendszerébe a vevői választást, a piacot így az oktatási szolgáltatók között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot növeli. Lásd erről pl. Friedman, M. (1996): Kapitalizmus és szabadság Akadémia Kiadó, Budapest, - MET Publishing Corp., Florida-Budapest valamint Friedman, M. (1997): Public Schools: Make Them Private. Education Economics, Vol. 5, No. 3,

²¹ Hirschman, A. O. (2000) : Versengő nézetek a piaci társadalomról És egyéb újkeletű írások József tankönyvek 98-99. Old

²² Hirschman 2000. 100. Old

²³ „A szülők, akik gyermekeiket nyilvános iskolából magániskolába küldik, döntésükkel hozzájárulnak a közoktatás színvonalának további hanyatlásához.” „A közoktatás minősége ugyanis mind a szülők, mind a gyermekek életét befolyásolja az adott közösségben, s ha a közoktatás minősége romlik, akkor ez olyan költségekkel járhat, amelyek semmissé teszik a gyermek magániskolába küldéséből fakadó előnyeit” Hirschman, A., O. (1995): Kivonulás, tiltakozás, hűség Osiris Kiadó, Budapest 108. oldal

²⁴ Homonnay Györgyné (2003). A felsőoktatási minőségbiztosítás európai elvei Akkreditációs értesítő 2003 március

Az EUA szerint a minőség értékelésének

- az értékelt intézmények és az értékelő szervezetek közötti együttműködésen és bizalmon kell alapulnia;
- figyelembe kell vennie az intézmények és a programok célkitűzéseit és küldetését;
- mérlegelnie kell az egyensúlyt az innováció és a tradíció, a tudományos kiválóság és társadalmi – gazdasági elfogadottság, valamint a tantervi koherencia és a hallgatói választási szabadság között;
- egyaránt vizsgálnia kell az oktatást és a kutatást, valamint a menedzsmentet és az adminisztrációt;
- figyelnie kell a különféle hallgatói igényekre, és a nem-oktatási szolgáltatásokra is²⁵.

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

- a tudományos autonómia, mint a kiemelkedő teljesítmény és versenyképesség eszköze;
- pontosan megfogalmazott intézményi küldetés, valamint intézményi és program célok;
- átlátható és nem kizáró-jellegű felvételi stratégiák, valamint a második próbálkozás lehetősége és kérvényezési /fellebbezési stratégiák;
- tantervi minőség;
- az oktatói kar minősége;
- folyamatos hallgatói visszacsatolás, fogékonyság a hallgatói javaslatokra, ajánlásokra és kritikára;
- rugalmas struktúra, amely lehetővé teszi a kreditek érvényesítését, az interdiszciplinaritást, az átjárhatóságot a különböző programok és intézmények között;
- az infrastruktúra minősége, illetve a megfelelő eszközök elérhetősége;
- a rendelkezésre álló erőforrások elosztása, valamint lehetőség költségvetésen kívüli források elnyerésére, amely motiválja az oktatói kart, és amely építkezésekbe, beruházásokba, valamint eszközökbe egyaránt beépíthető;
- elszámoltathatóság az emberi és anyagi erőforrásokkal, valamint rendszeres átvilágítás;
- visszacsatolás az érintettek részéről, és a diplomát adó programok munkaerő-piaci igényekhez igazításnak lehetősége;
- nemzetközi tudományos versenyképesség;
- belső minőségbiztosítási mechanizmusok;
- a közéletben és demokráciában játszott aktív szerep;
- innovációs erőforrások műszaki, tudományos, kulturális és művészeti területeken²⁶.

²⁵ Homonnay Györgyné (2003)

Ezek a kinyilatkoztatások jól mutatják, hogy a kiterjedt felsőoktatás minőségbiztosításában túl kell lépni az akkreditáción, s közelíteni kell a piaci minőségbiztosításhoz.

Ezt bizonyítja az oktatási miniszterek 2003-as berlini megállapodása is, amelynek értelmében minden aláíró ország létrehozza a belső és külső minőségbiztosítás struktúrákat. A résztvevő miniszterek felszólították az egyetemeket, hogy az autonómia keretei között fejlesszenek ki értékelési eljárásokat. A nemzeti minőségbiztosítási rendszerekhez nemzetközi együttműködést (tanácsadást) kell szervezni, és ezért egy felsőoktatási minőségbiztosítási hálózatot kell szervezni.

A jövő felsőoktatási minőségbiztosítása

A felsőoktatási minőségbiztosítási rendszer megvalósításának tehát több eleme van:

- a.) Az akkreditációs politika átalakítása minőségpolitikává, azaz az állami/kormányzati minőségbiztosítási politika és szervezet kialakítása.
- b.) A felsőoktatási rendszerből eddig hiányzó intézményi minőségbiztosítási eljárások és szervezeti feltételek kialakítása.

A kormányzati minőségbiztosítás

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

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

A tömeges és a mind jobban kibővülő EU integráció nyomán egy kiszélesedett nemzetközi munkaerőpiacra képző felsőoktatás minőségbiztosítási politikája nem lehet belterjes, akadémiai szemléletű. A minőségpolitikát olyan testületnek kell megformálnia, és irányítania, amelyben a felhasználói szféra, a kamarák, a munkaadók szervezetei meghatározó szereppel rendelkeznek, s amelyet a kormányzatnak kell koordinálnia. Természetesen a felsőoktatás, akadémiai szféra képviselői továbbra is fontos résztvevői e testületnek, s a minőségpolitika formálásának²⁷. Ennek a testületnek, illetve a hozzá kapcsolódó szervezetnek olyan alapfeladatai azonosíthatók többek között, mint

- a felsőoktatás kibocsátásnak, a végzetek elhelyezkedésének, munkaerő-piaci illeszkedésének folyamatos kontrollja;
- a gazdasági, munkaerő-piaci igények változásának – ill. e változások oktatásra gyakorolt hatásának - folyamatos elemzése;

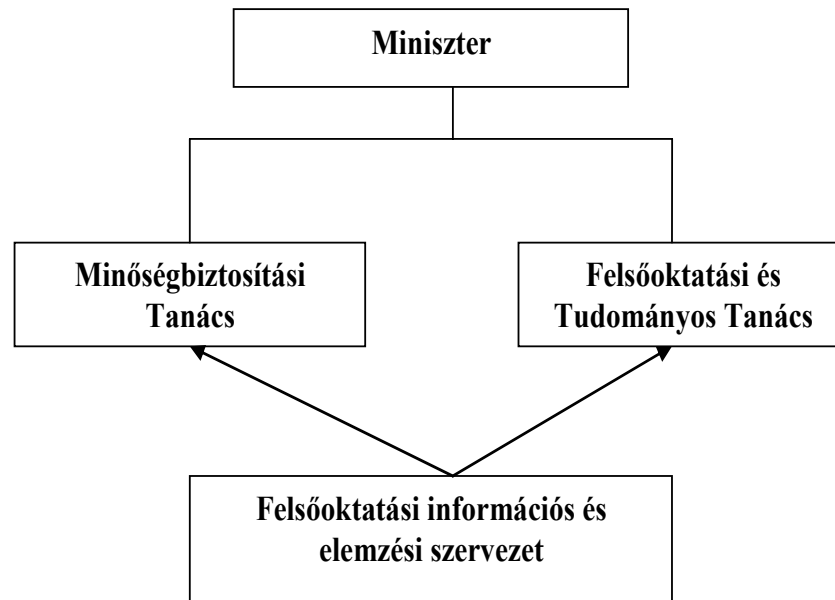
²⁶ Uo.

²⁷ Felmerül a kérdés, hogy mi a mai akkreditációs bizottság s egy ilyen jövőbeli, új típusú minőségbiztosítási testület viszonya. Nyilvánvalóan több út képzelhető el. Az egyik lehetőség, hogy a mai akkreditációs bizottságot alakítja át a kormány rendeletével ilyen új típusú testületté, vállalva az eddig (kvázi) autonóm szervezet radikális átalakítását, autonómiájának megszüntetését. A másik megoldás, hogy a mai akkreditációs bizottság az MRK, FFK, illetve a Magyar Felsőoktatási Konferenciák Szövetségének akkreditációs szervezete lesz.

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

A fenti feladatok alapján is egyértelmű, hogy a kormányzati minőségbiztosítás szervezetének a testületen kívül jelentős háttérintézeti kapacitással kellene rendelkeznie. Más oldalról az is jól látszik, hogy ezek a feladatok, elemzések lényegében a felsőoktatás-irányításhoz, a felsőoktatás fejlesztéshez rendkívül fontos információkat nyújtanak. Lényegében ezen elemzések egy része, s a háttérszervezet szakértői igénye is megegyezik a Felsőoktatási és Tudományos Tanács döntés-előkészítésihez szükséges elemzésekkel, szakértői munkaigénnyel.

A minőségbiztosítás szervezeti háttere az alábbi ábrával érzékeltethető:



Ennek megfelelően a két testület munkájához szükséges szakmai anyagok, elemzések elkészítésére létre kellene hozni egy felsőoktatási információs és elemzési szervezetet, amely a fentiekben bemutatott minőségpolitikai feladatokhoz szükséges elemzéseket, és háttér tanulmányokat készítené, valamint az FTT és a miniszter – felsőoktatási törvényben felvázolt – felsőoktatási beiskolázási, működési, fejlesztési döntéseinek megalapozásához szükséges döntés-előkészítő, elemző, értékelő munkát végezné.

A nemzeti felsőoktatási minőségpolitika alapvető eleme a nemzetközi kapcsolódás. A felsőoktatási minőségbiztosításnak kiterjedt nemzetközi szervezetrendszere van – a legfontosabbak az INQAAHE és az ENQA²⁸. Alapvető feladat ezen szervezetek munkájának kormányzati nyomon követése, az azokban történő tapasztalatsere.

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

²⁸ Az INQAAHE (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education), 1991-ben jött létre. Az egész világra kiterjedő szervezetnek mintegy kétszáz tagja van, amelyek zömében minőségértékelő szervezetek.

Az ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) 2000-ben alakult meg - az Európa Tanács javaslata alapján -, amelynek eleinte az EU-tagállamok minőségértékelő szervezetei valamint felsőoktatási kormányzati képviselői a tagjai, de ma már a társult országok is részt vesznek munkájában.

Az intézményi minőségbiztosítás

A helyi minőségbiztosítás az autonóm tevékenység- és szervezetalakítás jegyében az intézmények feladata, ami nem zárja ki - sőt igényli -, hogy a központi minőségpolitika ajánlásokat dolgozzon ki az intézmények számára a minőségbiztosítás, és a minőségfejlesztés megvalósítására, fejlesztésére.

Az intézményi minőségbiztosítás nagyon sok vonatkozásban marketing tevékenység is. Ebből az aspektusból az a cél, hogy az intézmény szolgáltatásait igénybe vevők elégedettségét stabilizálják, javítsák, azzal a céllal, hogy a jelenlegi igénybevevők visszatérését és az új igénybevevők keresletét növeljék. Ennek érdekében:

- Fel kell tárnia a felsőoktatási szolgáltatás specifikus minőségjellemzőit és azok fontosságát.
- Meg kell fogalmazni a minőségjellemzők területén elérendő célokat.
- Az alkalmazottak számára meg kell fogalmazni a minőség szempontjából fontos teljesítménycélokat.
- A minőségfilozófia beépítése az intézményi kultúrába.
- A meghatározott minőségsvonal eléréséhez szükséges dologi, személyi és szervezeti feltételek biztosítása.
- A menedzsment és az alkalmazottak közötti közvetlen, a minőséggel kapcsolatos kommunikáció kiépítése.
- Az alkalmazottak motiválása és irányítása a minőségcélokkal összhangban.
- A minőségi célok kommunikációja „kifelé” és „befelé” egyaránt.
- A minőséget akadályozó tényezők folyamatos feltárása, elemzése, elhárítása.
- Minőségorientált kommunikációs és ellenőrzési rendszer működtetése.

Az intézményi minőségbiztosítás szervezeti feltétele az, hogy az intézmény rendelkezzen olyan értékelő egységgel, amely az egész intézmény, illetve részegységeinek minőségértékelését végzi. Az intézmények esetében is nélkülözhetetlen az, hogy legyen olyan minőségbiztosítási testület, amely nem csupán az intézmény oktatóiból, alkalmazottaiból áll, hanem (legalább a befogadó régió) munkaadóinak, önkormányzati testületeinek stb. képviselőit is magába foglalja.

A minőségértékelés kialakítása – illetve ahhoz ajánlások kidolgozása – sokoldalú kutatást igényelne. Itt csak néhány lehetséges indikátort, illetve indikátorként használható elemzést mutatunk be, amelyek alkalmasak az oktatási, szervezeti egységek (karok) minőségértékelésére:

- Felvételi jellemzők, - túljelentkezés, alsó felvételi ponthatár, illetve ennek alakulása, a megelőző évekhez képest;
- Lemorzsolódási és végzési arányok;
- Vizsgaértékelés – az államvizsga és legfontosabb alapozó és szaktárgyak vizsgáztatási módszerei, vizsgaátlagai, a vizsgaeredmények szórásképe;
- Átlagos áthaladási idő, tehát a végzéshez átlagosan szükséges idő;
- Az oktatók és az oktatás hallgatói véleményezése;

- A nemzetközi mobilitásban résztvevő hallgatók aránya évente;
- A végzettek, mint pályakezdők elhelyezkedési jellemzői, a végzést követő években az átlagos munkanélküliség, foglalkoztatási arány, foglalkoztatási kongruencia;
- A hallgatók tanulmányi eredményességének mutatói – TDK helyezések száma, aránya, doktori programba felvettek száma, aránya;
- Doktori programban végzettek száma, aránya;
- Az oktatói kar szakmai, tudományos eredményessége:
 - Publikációk, szabadalmak, szakmaspecifikus alkotások,
 - K+F bevételek,
 - Gazdasági, szakértői megrendelések.
- Az oktatási szervezeti egység (kar) regionális szerepe – a beiskolázás regionalitása, a végzettek elhelyezkedésének regionalitása, illetve a régió megyéinek testületei szerint;
- Az oktatási szervezeti egység (kar) országos, nemzetközi szerepe – az FTT, illetve az MTA szerint;
- A kar gazdasági szerepe és illeszkedése – a Minőségbiztosítási Tanács szerint;
- Az esélykiegyenlítésben játszott szerep – hátrányos helyzetű hallgatók aránya, és beválási (tanulási, továbbtanulási, elhelyezkedési stb.) eredményeik.

Összegzés

A bolognai folyamat nyomán nemcsak a képzés megújulása kezdődött meg az Európai Felsőoktatási Térségben, hanem a felsőoktatási minőségbiztosítás rendszeré is. (Pl. Hollandiában, Norvégiában, Svédországban, Svájcban a 2000-es évek elején jelentős lépések történtek a felsőoktatási minőségbiztosítás fejlesztésében, de az osztrák felsőoktatási törvénykezés keretében is jól kitapintható ilyen irányú elmozdulás).

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

Ebben az írásban nem tértünk ki arra, hogy a jelenlegi felsőoktatási törvény-tervezet a kormányzati minőségpolitika intézményrendszerét igen ellentmondásosan teremti meg. Miközben a törvény-tervezet a miniszter feladatává teszi az ágazati minőségpolitika megvalósítását, azon közben a „túlegyeztetés”, a „túlkötött” kompromisszumok nyomán egy hagyományos „elsőgenerációs” akkreditációs rendszert realizál.

Ha a miniszter csakugyan meg akarja valósítani a felsőoktatási ágazat minőségpolitikai feladatait, akkor létre kell hoznia az akkreditációs bizottságtól független minőségbiztosítási testületet és annak háttérszervezetét, - (amelynek feladatait, összetételét és szervezeti rendszerét a fentiekben nagyvonalakban vázoltuk).

A minőségpolitika fontos eleme kellene legyen a felsőoktatási intézmények rangsorolása. Ez ma már a fejlett országok nagy részében létező gyakorlat, nyilvános metodológiával. A felsőoktatási intézmények hazai rangsorolása is elkerülhetetlen - még akkor is ha a hazai intézményeknek nincs inyére -, már csak azért is mert számos olyan rangsor van, amelyen a nevesebb hazai intézmények már szerepelnek. Az interneten már található ilyen rangsor.

Például az „Academic Ranking of World Universities 2004” rangsorában²⁹ - az ötszáz rangsorolt intézmény között³⁰ - mindössze három magyart találunk. Az első magyar intézmény a 200-300 között³¹ elhelyezkedő Szegedi Egyetem, rajta kívül még két magyar szerepel a 400-500. hely között a BMGE és az ELTE.

Mindemellett a felsőoktatási minőségbiztosítás kulcskérdése az intézményi minőségbiztosítás. A jelenlegi törvényi szabályozás is előírja, hogy „a felsőoktatási intézmény Szabályzatában a felsőoktatás minőségpolitikai követelményrendszerének megfelelően meghatározza minőségbiztosítási rendszerét” (51§(2)) Sőt azt is definiálja, hogy mi is az a minőségbiztosítási rendszer.³² Ugyanakkor keveset tudunk arról, hogy hogyan is működnek ezek az intézményi minőségbiztosítási rendszerek.

Egy tudatos kormányzati minőségpolitikát nélkülözhetetlen lenne kutatásokkal megalapozni. Ha össze szeretnénk foglalni a felsőoktatási minőségbiztosítás kutatásának legfontosabb területeit, akkor a következő témákat lehetne azonosítani:

²⁹ <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/top500list.htm>

³⁰ Az 500 - egészen pontosan 502 intézményt sorol fel a lista – intézményből 170 egyesült államokbeli, 43 német, 42 brit, 36 japán, 23 olasz, 23 kanadai, 22 francia, 16 kínai (ezen belül 3 tajvani, 5 hongkongi) 14 ausztrál, 12 holland, 10 svéd, 9 spanyol, 8 koreai, 8 svájci, 7 belga, 7 izraeli, 5 finn, 5 dán, 5 osztrák, 4 norvég, 4 brazil, 4 dél-afrikai, 3 magyar, 3 ír, 3 új-zélandi, 3 indiai, 2 görög, 2 szingapúri, 2 orosz, 2 lengyel, 1 cseh, 1 portugál, 1 mexikói, 1 argentin, 1 chilei.

Az első ötven felsőoktatási intézmény között egyébként 5 brit, 2 japán, 2 francia, 1 svájci, 1 kanadai, 1 holland, 1 német, 1 svéd és 36 amerikai intézményt találunk

³¹ A lista 99 felett nem pontos helyezést, hanem először ötvenéves, majd 100-as intervallumokba tartozást ad meg.

³² A „minőségbiztosítási rendszer: az egész intézményre kiterjedő, tudatos és szervezett tevékenységek rendszere, amely a felsőoktatási intézmény szakmai céljainak és tényleges működésének állandó közelítését szolgálja, és amelynek középpontjában a közvetlen és közvetett partnerek igényeinek kielégítése áll, különös tekintettel a hallgatókra (beleértve a továbbtanuló felnőtteket), a munkaadókra, a kutatások megrendelőire, és a nemzetközi és hazai tudományos közösségre” 1993-a felsőoktatási törvény 125/E § p)

Kutatási javaslatok

1. Kutatás címe: A minőségbiztosítás sajátosságai a közoktatásban és a felsőoktatásban

- *A kutatás célja:* Feltárni a közoktatás és a felsőoktatás minőségbiztosításának sajátosságait. Értelmezni és elemezni a minőség gazdasági, és oktatási, felsőoktatási értelmezése közötti azonosságokat és eltéréseket, s ezek hatását a közoktatási, felsőoktatási minőségpolitikára és minőségbiztosításra.
- *A kutatás módszere:* Oktatástörténeti, szervezetszociológiai, nevelésszociológiai, közgazdasági elméletek összehasonlító elemzése
- *A kutatás várható eredménye:* Tanulságok és támpontok nyújtása mind a felsőoktatási minőségpolitika, mind az intézményi minőségbiztosítás célrendszerének megfogalmazásához

2. Kutatás címe: Felsőoktatási minőségpolitikák az Európai Felsőoktatási Térségben

- *A kutatás célja:* Nemzetközi komparatív elemzés keretében vizsgálni és feltárni a nemzeti felsőoktatási minőségpolitikák fő vonásait, szervezeti és eszközrendszerét az Európai Felsőoktatási Térség országaiban.
- *A kutatás módszere:* Hazai és az Európai Felsőoktatási Térség jellemzői az eltérő fejlettségű ország-csoportokban (pl. a./ brit, holland; b./ skandináv; c./német, osztrák; d./ olasz, görög; e./ír, spanyol; e./ lengyel, cseh) a felsőoktatási minőségpolitika célkitűzéseinek, szervezeteinek, és eszközrendszerének elemzése, helyszíni interjúk (főleg (felső)oktatási minisztériumok képviselőivel) segítségével, dokumentumelemzéssel, összehasonlító konferencia szervezéssel.
- *A kutatás várható eredménye:* Tanulságok és javaslatok a hazai felsőoktatási minőségpolitika szervezeti és eszközrendszerének kialakításához.

3. Kutatás: Felsőoktatási intézményi minőségbiztosítás

- *A kutatás célja:* Nemzetközi komparatív elemzés keretében vizsgálni a hazai és az Európai Felsőoktatási Térség felsőoktatási intézményeinek minőségbiztosítási gyakorlatát. Feltárni a minőségbiztosítás intézményi motivációit, szervezeteit, indikátorait, módszereit.
- *A kutatás módszere:* Interjúk és dokumentumelemzés segítségével a hazai és az Európai Felsőoktatási Térség eltérő fejlettségű országaiban, ország-csoportjaiban (pl. a./ brit, holland; b./ skandináv; c./német, osztrák; d./ olasz, görög; e./ír, spanyol; e./ lengyel, cseh) a jellemző felsőoktatási intézmény-minőségbiztosítási gyakorlat vizsgálata.
- *A kutatás várható eredménye:* Tanulságok és javaslatok a hazai felsőoktatási intézményi minőségbiztosítás szervezeti és eszközrendszerének kialakításához.

Irodalom

Barakonyi Károly (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban Akadémiai Kiadó Budapest

Bay, D., Daniel, H. (2001) The Student Is Not the Customer – An alternative Perspective – Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 11(1), The Haworth Press, NY.

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

Friedman, M. (1996): Kapitalizmus és szabadság Akadémia Kiadó, Budapest, - MET Publishing Corp., Florida-Budapest

Friedman, M. (1997): Public Schools: Make Them Private. Education Economics, Vol. 5, No. 3,

Gavrin D. A. (1999): Minőség a gyakorlatban In.: Demeter Krisztina (szerk): Termelés és logisztika: alapoktól a napi gyakorlatig Aula Budapest 1999

Harker, D., Slade, P., Harker, M. (2001) Exploring the Process of 'Scholl Leavers' and 'Mature Students' in University Chice – Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 11(2), The Haworth Press, NY.

Hirschman, A. O. (2000) : Versengő nézetek a piaci társadalomról És egyéb újkeletű írások József tankönyvek

Hirschman, A., O. (1995): Kivonulás, tiltakozás, hűség Osiris Kiadó, Budapest

Homonnay Györgyné (2003). A felsőoktatási minőségbiztosítás európai elvei Akreditációs értesítő 2003 március

Hrubos Ildikó (2000): A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében. INFO Társadalomkutatás 49. szám .

Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. Educatio, 1. szám.

Johnson, Perry L.: ISO 9000 Hogyan feleljünk meg az új nemzetközi szabványoknak? Panem-McGraw-Hill (Második javított kiadás) 1997.

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

Lazur Lajos (1997): Bevezetés a minőségügybe In.: Szilvássy Erika (szerk): A minőségről. Az 1996. évi magyar Nemzeti Minőségi Díj nyerteseinek bemutatkozásával CO-NEX Könyvkiadó Kft., 1997.

Liu, S. (1998) Integrating Marketing on an Institutional Level – Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 8(4), The Haworth Press, NY.

Michelberger Pál (2003): Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság Magyar Tudomány 2003/10

Pete Péter(2005): Politika és gazdaság In: Gallai Sándor – Török Gábor (2005): Politika és politikatudomány Aula Kiadó

Phare Multi-Country Programme in Higher Education Minőségbiztosítás a felsőoktatásban Minőségbiztosítási kézikönyv: Eljárások és gyakorlat European Training Foundation 1998. november

Shash, A., Zeis, C., Regassa, H., Ahmadian, A., (1999) Expected Service Quality as Percieved by Potential Customers o fan Educational Instituion – Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 9(3), The Haworth Press, NY.

Szántó R. Tibor (2003) : A felsőoktatás minőségértékelése: nemzetközi kitekintés Magyar Tudomány 2003/10

Tenner A. R. – I.J. DeToro (1997): Teljeskörű minőség-menedzsment Műszaki Könyvkiadó Budapest

Tóth Tamás (2001): Az európai egyetemek és a modern filozófiák Az európai egyetem funkcióváltozásai : In.: Tóth Tamás (szerk): Felsőoktatástörténeti tanulmányok Professzorok Háza Budapest

Veres Gábor (Szerk) (1999): A felsőoktatási intézmények minőség-menedzsmentje Műszaki Könyvkiadó Budapest

Vörös László: Vitairat az 1970-es 1980-as évek felsőoktatásáról, Oktatókutató Intézet, 1987, Budapest

FEHÉRVÉRI ANIKÓ-SZEMERSZKI MARIANNA

DIPLOMÁSOK PÁLYAKÖVETÉSE AZ UNIÓBAN

Hazai vizsgálatok

A felsőoktatás tömegesedése egyre gyakrabban veti fel az oktatás hatékonyságának és minőségének kérdését. Az egyetemek szolgáltató intézményekké váltak, a képzést, a tudást árulják. Mitől jó az egyetem? Melyik a jó egyetem? A kérdésekre többféle választ adhatunk, attól függően, hogy kinek szól.

A leendő fogyasztó, a szülők és az érettségiző tanulók számára az a jó egyetem, ahová sokan jelentkeznek. A felvételi összesítések alapján minden évben megtudhatjuk, hogy melyik a legnépszerűbb egyetem, és melyik a legnépszerűbb szak. Természetesen ahová sokan jelentkeznek, ott erős szelekció érvényesül és magasak a bekerülési ponthatárok is, amely szintén tájékozódási pontokat biztosít a diákok számára.

A fogyasztó is alkothat véleményt az egyetemekről. Az ő szempontja szerint akkor jó az egyetem, ha az ott tanuló hallgatók elégedettek az oktatókkal, az oktatás minőségével és körülményeivel is.

A fogyasztók következő csoportját a munkapiac szereplő alkotják. Számukra akkor jó egyetem, ha az onnan kikerülők számukra hasznos tudással rendelkeznek. A szolgáltatás minőségét, a diploma értékét a munkapiac határozza meg. Így egy felsőoktatási intézmény hatékonyságának, a képzés minőségének legfőbb mérőeszköze az onnan kilépők elhelyezkedési mutatója.

A felsőoktatás kimenet orientáltsága, a diplomások elhelyezkedésének és munkapiaci helyzetének kutatása új jelenség Magyarországon. Eddig két olyan országos vizsgálat látott napvilágot, amely a felsőoktatási intézmények értékelését kísérelte meg.

Az Universitas Press Képzési és Információs Ügynökség és a Jeltárs Jelenkor Társadalomkutató Műhely 2000/2001-es vizsgálata a nappali tagozatos hallgatók (összesen 2089) véleménye alapján készítette el az intézmények presztízsrangsorát. A rangsorolás szempontjai között többek között az is szerepelt, hogy a hallgatók milyenek ítélik meg oktatásuk és diplomájuk versenyképességét és színvonalát, az egyetemi infrastruktúrát, az egyetemi életet. Az adatfelvétel személyes lekérdezésen alapuló standard kérdőíves módszerrel történt. A kutatás rétegzett mintavételi eljárást alkalmazott. 2003-ban nagyobb mintanagyságon megismételték a felmérést (4946 fő) és 2005 tavaszán ismét újabb adatfelvételekre kerül sor. A kétévente ismétlődő vizsgálat egyre biztosabb módszertani alapokkal és kibővített kérdőívvel próbálja meg felállítani az intézmények rangsorát.

Az egyetemek körében nem aratott osztatlan sikert az intézményi-rangsor, főként annak szubjektivitását támadták. Valóban, a rangsor hallgatói vélemények alapján készül, nem objektív mutatók alapján értékel, ugyanakkor a fogyasztó számára mégis információt nyújt és talán az intézményeket is elgondolkodtatják az eredmények.

Egyetemi rangsorok készítése nem új keletű, Nyugat-Európában és az USA-ban is évről-évre megjelennek ilyen presztízsrangsorok. A rangsorokat általában valamilyen neves hetilap közli (pl. Der Spiegel, Guardian), hiszen az intézmények értékelése főként a fogyasztóknak

szól, a szülőknek, a leendő hallgatóknak és a munkapiac szereplőinek nyújtanak tájékoztatói lehetőséget.

A másik országos vizsgálat munkapiaci oldalról közelítette meg az intézmények értékelését. Az Oktatási Minisztérium által támogatott FIDÉV (Fiatal Diplomások Munkaerőpiaci Életpálya Vizsgálata) kutatás már végzett hallgatókat kérdezett meg munkapiaci helyzetükről, elvárásaikról. A monitoring vizsgálat két évfolyam (1998 és 1999) végzett hallgatóinak adatait elemezte. A vizsgálat 35 intézmény 27000 nappali tagozaton végzett hallgatóját kereste meg a végzést követő őszön egy postai kérdőívvel. A kérdőívek visszaküldési aránya az első vizsgálatban 33,5%-os, a másodikban pedig mindössze 22%-os (5808 fő) volt. A kutatók maguk is felvetették az adatfelvétel problémáit. Ugyancsak módszertani problémaként merült fel a szakvégzettségek sokfélesége és azok kategorizálása.

A kutatás részletesen megvizsgálta a pályakezdő diplomások munkapiaci elvárásait és munkahely választását, a képzés ideje alatt folytatott munkavégzésüket, munkapiaci státuszukat, foglalkoztatásuk ágazati és foglalkozási szerkezetét, valamint jövedelmi viszonyaikat. A vizsgálatban külön elemzést szenteltek az önköltséges és az államilag finanszírozott képzésben résztvevők adatainak összehasonlítására.

Az országos vizsgálatok mellett intézményi szintű felmérések is készültek. Ilyen volt pl. a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem 2001/2002-ben készült felmérése, amely az elmúlt években végzett hallgatók munkapiaci státuszát vizsgálta, illetve a friss diplomások egyetemi tanulmányaik hasznosságáról alkotott véleményét elemezte.

Az intézményi hallgatói követéses vizsgálatok főként a magasabb presztízsű felsőoktatási intézmények érdeke, hiszen a jó eredmény jó hírnevet, nagyobb elismerést és támogatást jelenthet az intézménynek. Míg az alacsonyabb presztízsű intézmények esetében egy rossz eredményt mutató monitoring vizsgálat kisebb hallgatói jelentkezést, az oktatók elvándorlását és csökkenő anyagi támogatást okozhat.

Az intézményi szintű elemzések legfőbb hibái, hogy nem határoznak meg egységes elveket, módszertani alapokat, általában csak kari és nem intézményi szinten készülnek vizsgálatok. Így éppen a módszertani különbözőség miatt az eredmények sem intézményen belül, sem intézmények között nem összehasonlíthatók. A vizsgálatok közül egyetlen tekinthető példaértékűnek, a BME felmérése. Ez a felmérés egységes elvek alapján készült intézményi szintű vizsgálat, amely 1998 óta követi nyomon a pályakezdők munkapiaci helyzetét. A kutatásban a nappali tagozaton végzett hallgatókat kérdezik meg postai kérdőív segítségével egy évvel a végzést követően. A korábbi évek 25-36%-os visszaküldési arányaihoz képest a legutóbbi év visszaküldési aránya jelentősen csökkent, csupán 21,73% volt. A felmérés karonként, tanulmányi területenként három kérdéskört vizsgál: a fiatal diplomások családi körülményeit, tanulmányait és munkapiaci helyzetét.

A BME felmérése a végzett hallgatók megkérdezése mellett munkaadói elégedettségi vizsgálattal is kiegészül, amelyben nemcsak a BME-n végzett friss diplomások helyzetét, hanem általában a mérnökök munkapiaci perspektíváit kísérli meg elemezni. Az egyetem külső szakértőket is alkalmazott a vizsgálatban. A mintavételi eljárás során a gazdálkodó szervezetek alkalmazotti létszámát, illetve fő tevékenységét vették figyelembe. Összesen 164 olyan céggel készült telefonos kérdőíves adatfelvétel, amely mérnököket is alkalmaz. A vállalkozásokat a következő témakörökről kérdezték: létszámfelvétel, munkaerő-kiválasztás, kereseti és jövedelmi adatok, illetve továbbképzés. Emellett a cégek (alsó és közép) vezetőit beosztottaikkal való elégedettségéről is megkérdezték.

Nemzetközi kitekintés

Rangsorolás

A fejlett országokban is komoly viták övezik az egyetemek rangsorolásának kérdését. Két fő irányzatot különíthetünk el: vannak olyan országok, ahol a privát szféra kezdeményezte az intézmények rangsorolását (USA, Németország), illetve vannak olyan országok, ahol az egyetemi-kutatói szféra készíti a rangsorokat (Egyesült Királyság).

A legnevesebb amerikai rangsorolást a U.S.News and World Report készíti, amely minden évben kiadja az első 25 intézmény sorrendjét. Az adatfelvétel az intézményeket kérdezi meg önkitöltős postai kérdőív segítségével. A rangsorolás szempontjai a következők: tudományos presztízs, felvételi szelekció, oktatói erőforrások, diplomázók és lemorzsolódók aránya, anyagi erőforrások, adományozók aránya, a diploma megszerzésének átlagos ideje. A U.S.News intézményrangsorát sok kritika éri, leginkább azt kifogásolják, hogy a számítási módszerek évről-évre változnak, így a változások idősorosan nem mérhetők.

Több kutatócsoport is konkurált a U.S.News-zal és más módszertani alapokon nyugvó rangsorolást dolgoztak ki. Ilyen pl. egy a három egyetem kutatói³³ által kidolgozott módszer, amely csupán egyetlen szempontra egyszerűsíti le a vizsgáldást. Az egyetemek pozícióját az határozza meg, hogy azok a középiskolás diákok, akiket két egyetemre is felvettek, hányan választják egyik vagy másik intézményt. Vagyis a legjobb középiskolások ítélik meg, hogy melyek a legjobb egyetemek.

Egy másik rangsor kísérlet a felvételi követelmények és a felvételi pontszámok³⁴ alapján értékelte az intézményeket.

A Princeton Review oktatási szolgáltató szervezet nemcsak különböző iskolatípusokról, hanem különböző csoportok (pl.a fogyatékkal élők) számára is közöl intézményi rangsort. Egyetemi rangsorát a következő szempontok alapján állítja össze: hallgatói vélemények, oktatás költségek és a hallgatói támogatások.

Németországban a Der Spiegel kísérlete meg az egyetemek rangsorolását. Az értékelés két szempont és két különböző adatfelvétel alapján történik. Az egyik felmérés az oktatókat célozza meg: a hetilap szerint Németország legelismertebb professzorait (kb. 1600 fő) kérdezik meg arról, hogy hogyan rangsorolnák az egyetemek programjait, ha gyermekük egy adott szakterületen szeretne továbbtanulni. A másik felmérés a hallgatókat (kb. 12000 fő) célozza meg. Az egyetemistáknak négy szempont alapján kell intézményüket értékelni: az oktatók módszerei, az intézmény népszerűsége, a tananyag tartalmának minősége, valamint az intézmény infrastruktúrája. A két adatfelvétel kiegészítéseképpen a hetilap a hivatalos oktatásstatisztika néhány mutatóját is felhasználja. Így egyetemenként és szakterületenként is összehasonlítja az oktatás időtartamát szemeszterekben, az egy oktatóra jutó diákok számát, illetve az elvándorlás és lemorzsolódás arányát.

A Der Spiegel nem egyetlen rangsort tesz közzé, mint a U.S.News, hanem a különböző szempontok alapján különböző rangsorokat képez.

³³ Caroline Hoxby és Cristopher Avery- Harvard, Andrew Metrick- Pennsylvania, Mark Glickman-Boston University, National Bureau of Economic Research

³⁴ az USA-ban országosan használt standard tesztet írják a felvételiző diákok

Az Egyesült Királyságban is készülnek presztízsrangsorok az egyetemekről (Guardian). A kutatók az értékelésben nem az intézmények, hanem a szakok összehasonlítására helyezik a hangsúlyt. Az egyetemi rangsor összeállításához a hallgatói vélemények megkérdezésén túl még három adatforrást használnak: a brit minőségbiztosítási intézet (QAA) oktatásértékelését, a hivatalos felsőoktatási statisztikákat (HESA) és felsőoktatási alapító tanácsok adatait. A felsorolt források adataiból a következő szempontok szerint értékelik az egyetemeket: az oktatás minőségének értékelése, az első éves hallgatók minősítése, egy hallgatóra jutó működési költségek, hallgató/oktató arány, hozzáadott értékek, a végzősök foglalkoztatási szintje, a kisebbségekhez tartozó hallgatók aránya. Az adatokat az egyetemekkel is egyeztetik, vagyis az egyetem megtekintheti és értékelheti a rá vonatkozó információkat.

Nemcsak egy országon belül, hanem országok közötti rangsorok is léteznek már. Ilyen pl. a Financial Times rangsora, amely a világ MBA képzéseit veszi górcső alá. Az 1800 MBA iskolát elemző rangsor két fő szempontja, a végzett hallgatók munkapiaci státusza, jövedelme, valamint a nők és a nemzetköziség jelenléte az oktatásban.

A shanghai Jiao Tong Egyetem 2004-ben is rangsorolta a világ egyetemeit (Academic Ranking of World Universities), ahol 6 indikátor mentén történt a sorrendbe állítás. A rangsorolási szempontokat – amint azt az angol elnevezés is mutatja - alapvetően az egyetemek kutatási potenciálja (a Nobel-díjasok száma, a tudományos eredmények idézettsége, a tanári testületek akadémikus teljesítménye) jelenti, figyelembe véve a végzett hallgatók tudományos teljesítményét és az intézmény méreteit is.

Valószínű, hogy a hallgatói mobilitás felélénkülésével a rangsorok jelentősége megnő, egyre inkább megjelennek majd más szakterületeken is a nemzetközi rangsorok.

Pályakövetés - az angol példa

Az angol felsőoktatásról 1996-97-ben készült egy átfogó elemzés, ez volt a Dearing bizottság jelentése (NCIHE³⁵). Előtte 25 évvel készült hasonló felmérés; a Robbins bizottság jelentése. Az 1997-es jelentés 1700 oldalon, 19 tanulmányban tárja fel az angol, a skót, a walesi és az észak-ír felsőoktatás jellemzőit. Nemcsak a felsőoktatás jelenlegi helyzetét írja le, hanem helyi társadalmi-gazdasági környezetbe helyezve elemzi a felsőoktatást érintő fontosabb problémákat, valamint javaslatokat fogalmaz meg a felsőoktatás fejlesztésével kapcsolatban. Ezen belül érinti az Unión belüli felsőoktatás egységesítésének, átjárhatóságának kérdéseit is.

A jelentés a következő főbb elemzésekből áll:

1. Tanulmány a nemzeti konzultációról

Ez az elemzés egy kérdőíves vizsgálaton alapul: száz különböző témával kapcsolatban kértek adatokat és információkat felsőoktatási intézmények és egyéb kutató intézetek munkatársaitól. Azt elemezték, hogy a felsőoktatás szereplői hogyan képzelik el a felsőoktatás jövőbeni szerepét az elkövetkező 20 évben.

2. A nappali és levelező tagozatos hallgatók tapasztalatai és elvárásai

Ez az elemzés szintén kérdőíves vizsgálatra épült. Egy oktatási formára reprezentatív minta alapján, másod vagy felsőbb éves hallgatókat kérdeztek meg véletlenszerűen (73

³⁵ National Committee of Inquiry into Higher Education

intézményben, összesen 1270 hallgatót) arról, hogy milyen motivációi, törekvései vannak, milyen alapon választottak intézményt és szakot. Azt is megkérdezték, hogy a levelező tagozatosoknál milyen szerepet játszik a képzés motivációiban a munkaadó. Az elemzés arra is kitér, hogy mi a hallgatók véleménye a felsőoktatási erőforrásokról, az oktatási körülményeiről, valamint mennyire elégedettek az oktatási intézménnyel, milyen terveik vannak a végzést követően, illetve milyen változásokat javasolnak az intézményben vagy az adott szakon.

3. Az oktatók tapasztalatai és elvárásai

Ez a kérdőíves vizsgálat kétlépcsős mintavétel alapján készült. Összesen 31 egyetemet választottak ki a hallgatók létszáma alapján. A második szakaszban az oktatók kiválasztása történt, a mintát két csoportra osztották, professzorokra és egyéb oktatókra. Összesen 1542 professzor és oktató véleményét kérdezték meg öt témával kapcsolatban: a hallgatókról, az oktatók kutatásban és konzultációban való részvételéről, az időbeosztásról és az adminisztrációs munkáról, az alkalmazási feltételekről, valamint javaslatokat kértek a felsőoktatásra vonatkozóan.

4. Az adminisztrációs és kiszolgáló személyzet tapasztalatai és elvárásai

Ez az elemzés fókuszcsoportos interjúra alapult. Összesen nyolc különböző méretű és szakokat oktató felsőoktatási intézményben, négyféle csoporttal (műszaki kiszolgáló személyzet, központi és tanszéki adminisztráció, informatikai kiszolgáló személyzet, könyvtárosok) folyt beszélgetés. Az interjú főbb témái a következők voltak: a személyzet motivációi és törekvései, a munkaterhelés változásai, a szerepek és felelőségek változásai, képzési és karrier lehetőségek, a munkakörülményekkel való elégedettség, a személyzet jövőbeni tervei, milyen javaslatokat fogalmaznak meg a változásokra.

5. A különböző hátrányos helyzetű csoportok bevonása a felsőoktatásba

A jelentés két tanulmányt szentel a kisebbségek, a nők, a szociálisan hátrányos helyzetű csoportok, a mozgássérültek, valamint a formális végzettséggel nem rendelkezők felsőoktatási részvételével. A tanulmányok statisztikai adatokat, szakmai publikációkat elemzenek, valamint annak a konferenciának az anyagát is tartalmazzák, amelyet kifejezetten e jelentés kapcsán rendeztek meg. Az elemzés javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy ezeket a hátrányos helyzetű csoportokat hogyan lehetne nagyobb arányban bevonni a felsőoktatásba.

6. A friss diplomások hozzájárulása a gazdasághoz, megtérülési ráták

Az angol oktatási minisztérium hivatalos oktatásstatisztikája rendszeresen közöl erre vonatkozó adatokat. Az elemzés ezeket a számításokat ellenőrzi, valamint egy elméleti modell megalkotásával kibővíti a megtérülési rátákra vonatkozó számításokat.

7. A gazdasági trendek, folyamatok hatása a felsőoktatásra

A növekedésemélet szerint a gazdaságot folyamatos gyarapodás jellemzi, ezáltal a kutatásfejlesztés hatékonyságának is és az emberi tőkének is növekednie kell. A

felsőoktatás nemcsak a felsőoktatásban résztvevők termelékenységét növeli, hanem az általuk irányított embereket is. Így a felsőoktatás egy olyan szociális miliőt teremt, amely szintén a termelékenységet növeli. A tanulmány azt vizsgálja, hogy e növekedés fenntarthatósága milyen igényeket támaszt a felsőoktatással szemben.

8. A felsőoktatás és a régiók

A regionális dimenzió egyre fontosabbá válik. Egy adott régió versenyképességét alapvetően befolyásolja az adott régió oktatási és kutatási hálózata. Ez a tanulmány három szempontból vizsgálta a felsőoktatás és a régiók kapcsolatát: gazdasági (a gazdaság igényli a helyi képzett munkaerőt), irányítási (hová tartozzon, milyen szinten legyen egy intézmény irányítása) és oktatási (a felsőoktatás és a többi oktatási intézmény kapcsolata) szempontjából.

Ennek a témának a feltárása három módon történt: konferencia rendezése, szakirodalom feldolgozása, telefonos felmérés. A felmérésben három kiválasztott régióban (összesen tíz régió van) egyetemi vezetőket, illetve egyéb oktatási intézmények vezetőit és a helyi önkormányzatok oktatási vezetőit kérdezték meg (összesen 40 interjút készítettek) a témával kapcsolatban.

9. Tanárképzés és továbbképzés

A tanulmány a tanári egyesületek véleményei, valamint kb. 60 felsőoktatási intézmény erre vonatkozó adatai alapján elemezte a képzések célját, a képzésben résztvevők jellemzőit, a minősítések rendjét és kapcsolatát a nemzeti alaptantervvel. Emellett a felsőoktatás és a továbbképzés kapcsolatát is vizsgálta, valamint a minőségbiztosítás és az oktatás szerkezeti kérdéseire is kitért.

10. A végzettségek rendszerének fejlesztése, kapcsolat az Uniós országokkal

A tanulmány öt európai országról (Franciaország, Németország, Spanyolország, Svédország, Hollandia) ad összehasonlító elemzést. Az összehasonlítás szempontjai a következők: a felsőoktatásba való belépés szintjei és feltételei, kilépési pontok és végzettségek, kredit rendszer, átjárhatóság, valamint a különböző képzési szintek hogyan épülnek egymásra.

11. A felsőoktatás finanszírozási lehetőségei

Ez a tanulmány a hallgatói finanszírozás modelljeit és irányelveit elemzi. Bemutatja a különböző finanszírozási sémákat. A négy finanszírozási sémát a következő szempontok szerint állították össze: mekkora szerep jut az önerőnek, a hallgatói támogatásnak, illetve a diákhitelnek a képzés finanszírozásában. A sémák alapján a szakértők egy számítógépes szimulációs modellt készítettek. Ez azt modellezi, hogy milyen hatással van rövid és hosszú távon egy-egy finanszírozási séma a hallgatókra.

12. A felsőoktatási intézmények finanszírozásának lehetőségei

Ez az elemzés az intézményi finanszírozással foglalkozik. Az intézményi finanszírozás két fő formája az állami (ennek szintén két módja van: fejkvóta alapú és közvetlen

intézményi támogatás), valamint a hallgatói finanszírozás (ennek is két formája van: az intézmény által meghatározott mértékű tandíj, illetve az állam által meghatározott tandíj). A tanulmány azt vizsgálja, hogy a finanszírozás elemeinek melyek az erősségei és a gyenge pontjai.

13. A különböző oktatási módok költségeinek elemzése

Ez a tanulmány szintén a felsőoktatás finanszírozásának kérdésével foglalkozik. Ezen belül is a különböző képzési módok, mint az előadás, a szeminárium, a laborgyakorlat és a távoktatás költségeit hasonlítja össze.

14. Munkaadói vélemények

Ez az elemzés egy kérdőíves adatfelvétel alapján készült. Különböző méretű és különböző ágazatokhoz tartozó vállalatok vezetőit kérdezték meg arról, hogy a cégüknél melyek a munkaerő-kiválasztás főbb szempontjai, milyen a cégük kapcsolata a felsőoktatással, mi jellemzi a vállalkozás szakmai továbbképzési rendszerét, valamint milyen a kapcsolatuk a kutatás-fejlesztés területével.

Ez a jelentés arra is rávilágított, hogy a változó gazdasági környezet, valamint a hallgatói igények változása – egyre nagyobb a nem hagyományos (nappali képzés) képzési formákra való igény - miatt is egyre fontosabbá válik a friss diplomás fiatalok elhelyezkedése. Ezért e jelentés hatására az angol Minőségbiztosítási Hivatal (Quality Assurance Agency for Higher Education-QAA), de maguk az egyetemek is kidolgozták a minőségbiztosítás egy újabb elemét³⁶. Ennek lényege az, hogy a különböző kurzusoknak és programoknak részletes leírást kell tartalmazniuk arra vonatkozóan is, hogy a hallgató számára az adott program milyen készségek fejlesztését segíti elő, és ez hogyan járul hozzá a hallgató előmeneteléhez, karrierjének tervezéséhez.

Ennek a minőségbiztosítási elemnek a kidolgozásában az egyetemek számára jelentős segítséget nyújthatnak a karrier tanácsadók. Az angol egyetemek jellemzője, hogy minden felsőoktatási intézményben működik egy karrier tanácsadó központ.

E központok tevékenysége igen sokrétű. Példaként most csak egy központot mutatunk be. A Cambridge Egyetem karrier központját 1902-ben alapították. Fő szolgáltatásai a következők:

- ügyfélszolgálatot működtetnek
- személyes karrier tanácsadást nyújtanak
- állásbörzét szerveznek, 10 nagyobb és 15 ágazat specifikus börzét rendeznek egy évben
- országos állásbörzék szervezése
- felméri a végzett hallgatók munkapiaci helyzetét
- munkáltatói bemutatkozásokat szerveznek

³⁶ QAA Code: Career Education, Information, Guidance

- munkáltatók tartanak oktatást
- hírlevél állásajánlatokról
- állás adatbankot működtetnek
- publikációkat, tanácsadói füzeteket adnak ki
- állásinterjú gyakorlati lehetőség (30 perces videóra felvett anyag, amelyet később szakértővel kielemeznek)
- előadásokat tartanak a különböző kollégiumok számára
- az egyetemi tanszékekkel is együttműködnek, információ, tapasztalatsere
- hallgatói önkormányzatokkal való kapcsolattartás
- munkáltatókkal való kapcsolattartás: a munkáltatók keresik fel a központot állásajánlatokkal, de a központ is keresi a munkáltatókat
- támogatói klubot működtetnek: cégek támogatják őket anyagilag

Az egyetemek karrier tanácsadó központjai is részt vesznek a friss diplomások munkapiaci helyzetének felmérésében és nyilván is tartják ezeket az adatokat, de az adatfelvétel módszertani alapjait, valamint az adatok feldolgozását és elemzését nem az egyetemek, hanem a Felsőoktatási Statisztikai Hivatal (Higher Education Statistical Agency-HESA) végzi évente. A HESA-t 1993-ban hozták létre. Öt területről gyűjt adatokat: a hallgatókról, a hallgatók elhelyezkedéséről, a dolgozókról, a pénzügyekről, valamint a nem kredit hordozó kurzusokról.

A friss diplomások pályakövetéses vizsgálatát postai kérdőíves módszerrel végzik. Az adatfelvétel január és március között történik. A nagyobb válaszadási hajlandóság és visszaküldési arány elérése érdekében az egyetemek több módszerrel is élnek. Így a végzetek személyesen is kitölthetik a kérdőívet az egyetemek karrier tanácsadó központjaiban. Interneten is kitölthetik a kérdőívet. Bizonyos idő elteltével emlékeztetőt küldhetnek az egyetemek (e-mail, sms, levél). Telefonos adatfelvétel is kiegészítheti a postai kérdezést.

Az adatfelvétel lebonyolítását az intézmények végzik, így arra is lehetőségük nyílik, hogy a HESA által készített központi kérdőívet saját intézményükre vonatkozó kérdésekkel is kiegészítsék.

A központi kérdőív a következő főbb kérdésekkel foglalkozik: munkapiaci pozíció, kereseti, jövedelmi mutatók, továbbképzés, képzések. Külön kérdésblokk foglalkozik a nem hagyományos képzési formában (levelezősök) résztvevők körével.

A HESA országosan összesíti és elemzi az adatokat, de minden intézmény saját maga is megkapja az adott intézményre vonatkozó adatokat. Így egységes módszertani alapokon nyugvó, más egyetemmel összehasonlítható adatok állnak rendelkezésre minden intézmény számára.

CHEERS-vizsgálat

A nemzetközi hallgatói követéses vizsgálat 11 európai ország – Ausztria, Csehország, Egyesült Királyság, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Norvégia, Olaszország, Svédország, Spanyolország - és Japán bevonásával 1998-2000 között készült az

1994/95-ben végzett hallgatók körében, s alapvető célja volt a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatának vizsgálata 4 évvel a végzést követően.

A kutatást az Európai Bizottság (European Commission – DG XII. G) támogatta a TSER-program (Targeted Socio-economic Research) keretében és a Higher Education and Graduate Employment in Europe címet viselte. A kutatás időtartama 36 hónap volt.

A kutatás lehetőséget nyújtott arra, hogy mélyebben feltárhatók legyenek a nemzeti sajátosságok és hasonlóságok, hogy egy-egy tanulmányterületre koncentrálnak részletesebb elemzések legyenek elvégezhetőek, s hogy a felsőoktatás aktuális kérdéseire (pl. esélyegyenlőség, kompetenciák, nemzetközi mobilitás, LLL, regionalitás) is választ kaphassanak. A kutatás során az alábbi témaköröket érintették:

- szocio-demográfiai háttér
- iskolai életút
- a felsőoktatásban szerzett tapasztalatok, eredmények
- álláskeresés, a felsőoktatásból való átmenet a munka világába
- a végzést követő időszak karrierlépései
- regionális és nemzetközi mobilitás
- a tanulmányok és a foglalkoztatás kapcsolata
- munkával kapcsolatos motiváció és elégedettség
- a felsőoktatás utólagos értékelése
- tervek a jövőre

A kutatás módszertana:

A kutatás 3 fő részből állt: hallgatói kérdőív, hallgatói interjúkból és munkaadói interjúkból. A hallgatói kérdőíves vizsgálatot országos szinten koordinálták. A kérdőíves vizsgálat sztenderdizált postai kérdőívek segítségével készült azon hallgatók körében, akik első diplomájukat az adott időszakban szerezték. A mintakészítés során az egyes országokon belüli regionális megoszlást és a tanulmányi területet is figyelembe vették. A mintanagyság meghatározásakor fontos kritérium volt, hogy az kellő esetszámot jelentsen a kutatás céljaként vázolt kérdések megválaszolásához, s ez országonként legalább 3000 fős létszámot jelentett. A végzett hallgatók címlistáinak beszerzése országonként változó volt, akadt ország, ahol egy központi adatbázis segítségével az aktuális címek is beszerezhetőek voltak, míg más országokban a végzés időpontjában rögzített címekre történt a kérdőívek kiküldése. A hallgatói interjúk és a munkaadói interjúk során arra figyeltek, hogy azok különböző gazdasági ágakban, különböző területeken készüljenek.

A kutatás eredményei:

A kutatás eredményeit a TSER számára megküldött zárótanulmányon kívül számos fórumon publikálták. A European Journal of Education 2000-ben különkiadásban számolt be a vizsgálat részleteiről, s az azok alapját képező munkaerőpiaci és felsőoktatási statisztikákról.

A projekt eredményének tekinthető a 2000 tavaszán Japánban megtartott work-shop, amely nemzetközi kitekintést is adott. Ezen kívül nemzeti és nemzetközi konferenciák, továbbképzések, szemináriumok anyagául szolgált.

A kutatás számos publikáció alapját képezi (2003-as állapot szerint 178 db), amelyek egy része az interneten keresztül is elérhető. A publikációk esetenként egy-egy országra vonatkoznak, a leggyakrabban azonban nemzetközi összehasonlításra, ezen belül elsősorban európai szintű tendenciák elemzésére is módot adnak. A publikációk azonban nemcsak országokra illetve régiókra koncentrálnak, hanem sok esetben tematikusan strukturáltak. Egyaránt szó esik bennük a gender-szemponútú megközelítésről, a keresleti-kínálati viszonyokról, a speciális és az általános kompetenciákról, illetve ezek munkaerőpiaci megfelelőségéről, az oktatási életútról, a foglalkoztatottságról, az esélyegyenlőség kérdésköréről, az oktatás minőségéről, az oktatással illetve a karrier-lehetőségekkel kapcsolatos elégedettségéről stb.

A kutatás további eredménye egy nemzetközi együttműködésben kifejlesztett kérdőív, amelyet a felsőoktatás számos szereplője véleményezett, illetve néhány országban adaptált saját hallgatói követéses vizsgálatokra. A kérdőív az együttműködő országokon kívül más országokban, régiókban – Kína, Afrika - is alkalmazásra került.

Kutatási terv

A kutatás célja annak bemutatása, hogy az Európai Unió országaiban milyen gyakorlata van a pályakezdő fiatalok elhelyezkedését vizsgáló felméréseknek, és e gyakorlatok bemutatásán túl, összehasonlítja a felmérések módszertani alapjait.

A kutatás módszere dokumentumelemzés és szakirodalom feldolgozás. A kutatás első szakaszában ország-jelentéseket készítünk (6-8 kiválasztott országról), majd előre meghatározott szempontrendszer segítségével összehasonlító elemzést végzünk a különböző országok gyakorlatainak bemutatására.

Az ország-jelentések struktúrája:

- az adott ország felsőoktatási rendszerének rövid bemutatása
- munkaerőpiaci jellegzetességeik feltérképezése
- az egyetemek értékelése: hallgatói, friss diplomás és munkaadói vizsgálatok bemutatása
- az értékelések hatásai (pl. finanszírozás, karrier tanácsadás, kurzusok átalakítása stb.).

Az összehasonlító elemzés főbb szempontjai a következők:

- Milyen szinten, kik végzik a felméréseket? (országos vagy intézményi szintű)
- Milyen intézmények vesznek benne részt? (állami és/ vagy magán egyetemek)
- Milyen rendszerességgel történik az adatfelvétel? (évente vagy ritkábban)
- Mikor történik az adatfelvétel? (hány hónappal a végzést követően)
- Kik a célcsoportok? (nappali képzésben résztvevők vagy más képzési formában is)
- Mintavételi eljárások (teljes minta vagy rétegzett mintavétel).
- Hogyan történik az adatfelvétel? (postai, személyes, internetes stb.)
- Adatértékelés, az adatok megbízhatósága, érvényessége.

A kutatás várható időtartama: 6 hónap

A kutatás várható eredménye:

A különböző európai gyakorlatok összehasonlító elemzése alapján a zárótanulmány javaslatokat fogalmaz meg a hazánkban is hasznosítható elemekről.

Irodalom

Billik István: Hallgatókövetés, ahogy az intézmények csinálják – előadás- FIDÉV workshop, Budapest, 2003. június 13.

Csapóné Riskó Tünde: Karrierkövetés, intézmény-megítélés és –rangsorolás, Agrártudományi Közlemények, 2004. 14. 73-77.o.

Egyetemek mérlegen, Hallgatói vélemények, Educatio Kht., Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda, 2004.

Fábry György: A felsőoktatás munkaerőpiaci visszajelzései - A kutatások tükrében, Magyar Felsőoktatás, Budapest, 2001.3. 33-34.o.

FIDÉV jelentés: Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya vizsgálatának eredményeiről. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, FIDÉV Kutatócsoport, Budapest, 2001.

Kerékgyártó Gy.né-Sugár A.-Szarvas B.-Varga I.: Az elmúlt években végzett hallgatók véleménye az egyetemi oktatásról, az ott szerzett tudás felhasználhatóságáról, Magyar Felsőoktatás, Budapest, 2002. 9. 55-56.o.

Lakner Z.-Vízvári B.-Hajdú I.-né-Lőrincz S.: Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi, főiskolai hallgatói- Egy közvetlen megkérdezésem alapuló vizsgálat sorozat eredményei, Magyar Felsőoktatás, Budapest, 2002. 8. 46-48.o.

Vámos Dóra: Hatékonysági kérdések a felsőoktatásban, Magyar Felsőoktatás, Budapest, 2002. 4-8.

Internetes források (letöltés ideje 2005. május):

karrier.bme.hu

www.om.hu

www.unipresszo.hu

www.princetonreview.com/college/research

www.felvi.hu

www.hesa.ac.uk

www.hesa.ac.uk/manuals/04018/0405_q_eng_april.pdf

www.leeds.ac.uk/educol/ncihe

www.careers.cam.ac.uk/employer/AR2004.pdf

[www.cordis.lu/tser/home.html#TSER Homepage](http://www.cordis.lu/tser/home.html#TSER+Homepage)

www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/

<http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/2004Main.htm>

GÁBOR KÁLMÁN-TOMASZ GÁBOR

HALLGATÓI VÉLEMÉNYEZÉS

A kutatási téma

A Bolognai Folyamatban résztvevő államok felsőoktatásért felelős minisztereinek bergeni találkozásán elfogadták az ENQA (Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szervezet) által javasolt irányelveket. Ezek kiemelik például a hallgatók bevonását az értékelésbe, az eredmények közzétételét. Jelentős előrehaladás történt a nemzeti minőségbiztosítási rendszerek kialakítása terén, de azt is megállapították, hogy ebben még számos további teendő van mind intézményi, mind ágazati szinten. Ezek a megállapítások természetesen Magyarországra is vonatkoznak, nálunk is inkább csak egy beindult folyamat első lépéseiről, semmint ténylegesen jelentős előrehaladásról beszélhetünk.

Hol tart ma a minőségbiztosítás a felsőoktatásban? A felsőoktatási törvény a felsőoktatási intézményeknek előírja, hogy az általuk folytatott képzési és kutatási tevékenységek ellenőrzésére külön bizottságokat hozzanak létre. E bizottságoknak az a feladata, hogy biztosítsák az oktatás belső minőségellenőrzését, illetve segítsék utóbbi folyamatosságát. Egy-egy intézmény oktatásának, az egyes oktatók munkájának minősítése rendkívül összetett feladat. A teljes felsőoktatási folyamat minőségbiztosítását a képzési céloknak, a társadalmi igényeknek, a nemzetközi színvonalnak való megfelelés jelenti: a bemeneti tényezőktől (felvételi) a kimeneti oldalig (volt hallgatók elhelyezkedése, munkahelyi tapasztalatai) számos dolgot érint ellenőrzés (tananyagok, azok egymásra épülése, oktatási folyamatok).

Minden egyetemnek igazolnia kell, hogy van minőségbiztosítási rendszere, amelynek fontos eleme a partnerközpontúság, a *kapcsolattartás a jelenlegi és a már végzett hallgatókkal*, az oktatókkal és a munkaadókkal. Ráadásul a hallgatóktól elvárt növekvő teljesítménykövetelmény, verseny miatt a résztvevők egyre inkább szolgáltatás jellegűnek fogják fel az oktatást, érdekeltté válnak az oktatás igényesebbé, minőségibbé válásában. Így válik a felsőoktatási intézményekben folyó minőségbiztosítás fontos mozzanatává a hallgatói véleményezés. Az oktatási munka hallgatói véleményezését a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX., illetve a 2005. november 1-től hatályos, módosított felsőoktatási törvény írja elő.

32. § (

(3) A hallgatók joga különösen

- a) a felsőoktatási intézmény, továbbá a szak megválasztása;
- b) tanulmányaik ideje alatt az intézmény, továbbá a szak megváltoztatása;
- c) más szakok, karok és felsőoktatási intézmények előadásain való részvétel, melyet a fogadó intézmény Szabályzata korlátozhat;
- d) az előadók és más oktatók megválasztása, a párhuzamosan meghirdetett előadások, gyakorlatok, szemináriumok és más foglalkozások közötti választás, párhuzamos képzésben való részvétel - a képesítési követelmények által - meghatározott keretek között;
- e) az oktatók munkájának véleményezése;

67. § (1) A hallgatói önkormányzat joga, különösen

- h) az oktatási munka hallgatói véleményezése;

A hallgatói véleményezés célja

Az oktatási folyamat, az oktatói tevékenység törvény által biztosított hallgatói véleményezésének általános célkitűzése:

- adjon visszajelzést az oktatók munkájának hallgatói megítéléséről;
- részben saját egyéni fejlődésük megalapozása;
- részben az oktatói követelményrendszer teljesítésének vezetői megítélése érdekében;
- támogassa a tantárgyfejlesztést;
- segítse a hallgatók lehetőség szerinti szabad tanárválasztását;
- járuljon hozzá az egyetem folyamatos minőségbiztosítási rendszerének működtetéséhez.

A hallgatói véleményezés fent ismertetett, törvény által előírt kötelező módja természetesen csak a kereteket szabja meg, s nem sokat árul el a tényleges gyakorlatról. Utóbbit tekintve az egyes felsőoktatási intézmények közt meglehetősen nagy különbségek vannak, ami a felmérések szervezésében, formájában, az eredmények felhasználásában is megmutatkozik. Kutatásunk ennek az eltérő gyakorlatnak a feltárására vállalkozik.

Intézményi rangsorvizsgálatok

Az utóbbi években Magyarországon is megjelentek a különböző paraméterek alapján rangsorolt felsőoktatási intézményi listák. Az oktatási tárca kezdeményezésére készült például olyan kísérleti felmérés (Mihályi [2002], amelyek az intézmények bizonyos szempontok szerinti (például infrastrukturális ellátottság, hallgatói elégedettség stb.) rangsorolását szolgálta (Kerékgyártó – Szarvas 2004). Tavaly napilapok, hetilapok is közöltek felsőoktatási rangsorokat, ami jól mutatja a téma iránti fokozódott érdeklődést:

1. Heti Válasz (2005. október 13-i szám)
2. Világgazdaság (2005. november 4-i szám)
3. Népszabadság (2005. november)
4. HVG (2006 – megjelenés alatt)

Ezek a listák inkább csak tájékoztató jellegű információkat nyújtanak az érdeklődőknek, s ritkán felelnek meg a tudományosság kritériumainak. Ráadásul (egyelőre?) kizárólag intézményi alapadatokat vesznek figyelembe, tehát nem terjednek ki a felsőoktatási piac szorosabb értelemben vett vevőinek (a hallgatóknak) a véleményére. Fontosnak véljük emiatt a lényegesen előrehaladottabb külföldi gyakorlat megismertetését. Külföldi példák egyszerű felsorolása helyett a következőkben egy kiválasztott, évenként megismételt német példát ismertetünk részletesebben.

A CHE rangsorvizsgálatai

Külföldi vizsgálatok gyakran nem állnak meg az intézményi alapadatok összegyűjtésénél, hanem a rangsor kialakításához szubjektív véleményeket is bevonnak: oktatókat, jelenlegi és volt hallgatókat, esetleg munkáltatókat kérdeznak meg különböző témakörökben. A Centrum für Hochschulentwicklung (CHE, Felsőoktatás-fejlesztési Központ) felsőoktatási intézmény-rangsora a németnyelvű egyetemek és főiskolák legátfogóbb és legrészletesebb ilyen jellegű vizsgálata alapján készül. Mivel Magyarországon kevésbé ismert, rövid ismertetését

indokoltnak tartjuk. Teszük ezt továbbá a vizsgálatok példaértékűnek vélt, magas színvonala és említett komplexitása miatt is, amelyek egy hazai adaptáció lehetőségét is felvethetik.

A CHE különböző rangsorokat készít az alábbi témakörökben:

1. intézményi rangsor
2. végzett hallgatók véleménye, első és jelenlegi munkahelye alapján készült rangsor
3. kutatási rangsor
4. tartományi rangsor

Saját kutatásunk szempontjából az első négy vizsgálat az igazán érdekes, ezeket az alábbiakban ezért részletesebben bemutatjuk.

1. Intézményi rangsor

A CHE 1998 óta készít egyetemi/főiskolai rangsorokat, s az interneten (www.zeit.de) is közzétett adatokkal leginkább a tanulmányaik megkezdése előtt álló diákokat hivatott megfelelő információkkal ellátni. A rangsorok összesen 35 szakot érintenek, azaz a diákok több mint háromnegyedének érdeklődésére számíthatnak. „Kemény”, intézményi adatok mellett 210.000 diákot is megkérdeznek az intézményükben folyó képzés körülményeiről, valamint 21.000 professzort megkértek arra, hogy az intézményeket saját tudományterületük alapján rangsorolják („Melyik egyetemet javasolná saját gyermekének, ha ugyanazt a szakot választaná, mint amit Ön tanít?” – első három hely).

Több mint két évig (!) tartó előkészületi munka után 1998-ban hozta az intézet nyilvánosságra az elő rangsorokat a Stiftung Warentesttel együttműködésben (közgazdaságtudományi szakok és kémia). Az évek során a rangsorolt szakok számát bővítették. 1999 és 2004 között a Stern Magazin közölte a Központ adatait, tavaly óta pedig a Die Zeit.³⁷

Az alkalmazott módszereket tekintve a CHE négy lényeges pontban tér el hasonló jellegű német vagy angolszász rangsorvizsgálatoktól.

- A. Abból kiindulva, hogy nem létezik „a legjobb” egyetem (mindegyik intézménynek vannak erős és gyenge oldalai), nem intézményeket hasonlítanak össze, hanem a rangsorok kizárólag az egyes **szakokra** vonatkoznak.
- B. A mérés **többdimenziós**, nem összesítik az egyes indikátorokat, nem képeznek aggregált változót. Ezt azzal indokolják, hogy az egyes változók megfelelő súlyozásához hiányoznak a megfelelő elméleti és empirikus alapok.
- C. Az intézményeket **különböző perspektívákból** (oktatói, hallgatói vélemények éppúgy, mint az intézményre, a képzésre vonatkozó kemény adatok) igyekeznek megragadni. Objektív indikátorok és szubjektív megítélések együttes alkalmazása révén sokkal árnyaltabb képet kapnak, mint az olyan vizsgálatok, amelyek csak egy csoport (pl. diákok) lekérdezésén alapszanak.

³⁷ Mint oly sok más országban, Németországban is bevett gyakorlat, hogy a felsőoktatási intézmények különböző rangsorait egy-egy nagyobb, általában „nívósabb” hetilap neve fémjelez (Der Spiegel, Frankfurter Allgemeine Zeitung [alumni-felmérés], Die Zeit, korábban a Stern Magazin). A vizsgálatok így a pénzügyi feltételeket megteremtő folyóirat neve alatt futnak, magukat a vizsgálatokat természetesen nem újságírók, hanem (egy-egy intézethez tartozó) kutatók végzik – mint például a CHE.

- D. A felsőoktatási intézmények nem egyes helyezést kapnak, hanem minden egyes dimenzió mentén három csoportba osztják (felső, középső, illetve alsó harmad) annak érdekében, hogy egyesek minimális különbségekből (hibásan) tényleges teljesítmény- és minőségi különbségekre következtesse.

2. A végzett hallgatók véleménye, első és jelenlegi munkahelye alapján készült rangsor

A rangsor ebben az esetben is összetett módon áll elő. Egyrészt a végzett hallgatók – munkahelyi tapasztalataik alapján – utólag értékeli a képzést. Ezenkívül információkat szolgáltatnak elhelyezkedésük körülményeiről (első munkahely megszerzéséről), illetve jelenlegi munkahelyükről. A vizsgálat 2000 és 2004 között (állami és magán) gazdasági szakköziskolát végzett hallgatóra terjedt ki. (A 14.000 megkeresett 18%-a válaszolt [2526 fő]).

Hazai hallgatói vizsgálatok

Országos Felsőoktatási Információs Központ, 2003 és 2005

A Központ megbízásából, a MIMIKRI Közvélemény- és Piackutató Intézet, az Universitas Press Képzési és Tudományos Információs Ügynökség és a JELTÁRS Jelenkor Társadalomkutató Műhely országos reprezentatív kérdőíves vizsgálatot végzett 2003 tavaszán a magyarországi egyetemisták és 2005 tavaszán a főiskolások körében. A kérdőív a hallgatók intézményválasztási szempontjaira, a képzés, illetve az intézmény értékelésére, az egyéb továbbtanulási-átképzési tervekre és a diplomaszerezés utáni elhelyezkedési szándékokra és várakozásokra terjedt ki. A központi témakörnek számító képzés- és intézményértékelés a következőképpen épül fel:

- az oktatás színvonala, a diploma hazai és nemzetközi piacképessége
- az intézményen belüli önképzés, szakmai előrelépés lehetőségei
- az intézménnyel való azonosulás
- az intézmény légköre és az intézményen belüli kulturális/sportolási lehetőségek
- intézmény oktatási infrastruktúrájának színvonala
- intézményi épületek állapota és megközelíthetősége

Mintanagyság: 4870 fő (egyetemisták, 2003), illetve 6850 fő (főiskolások, 2005). Összesen: 11710 fő. A kari részminták általában 100 hallgató (néhány esetben 50 vagy 75 hallgató) megkérdezése alapján készültek.

Adatfelvétel módja: személyes megkeresésen alapuló, standard kérdőíves lekérdezés.

A kérdőív a hallgatóknak a saját intézményükről alkotott véleményére kérdezett rá, majd ezeket a véleményeket hasonlították össze. Ez alól kivételt képzett öt *(az alábbiakban csillaggal jelölt)* összehasonlító kérdés.

Az intézményi rangsoroknál felhasznált adat	Adatleírás
intézménybe való bejutás nehézsége *	1-5 közötti osztályozási lehetőség, a kapott osztályzatok számtani átlaga (csak az adott szakterületen belül értelmezhető adat)
tanulmányok nehézsége *	u.a.
diploma hazai elismertsége *	u.a.
diploma nemzetközi elismertsége *	u.a.
oktatók segítőkészsége (mennyire segítik a diákokat a tanulmányi-szakmai munkában, előrejutásban)	1-5 közötti osztályozási lehetőség, a kapott osztályzatok számtani átlaga
képzés alatti munkalehetőségek biztosítása	u.a.
hallgatók tájékoztatása tanulmányi ügyekben	u.a.
szakterület legjobb, legszínvonalasabb intézménye *	összes említésen belül az érintett intézmény említései aránya (%) (csak az adott szakterületen belül értelmezhető adat)
újra az adott intézménybe felvételizne-e	

TÁRKI, 2003

2003. szeptemberében a TÁRKI az Oktatási Minisztérium megbízásából véleménykutatást végzett a felsőoktatásban nappali tagozaton, alapképzésben részt vevő hallgatók körében. A kutatás egy kvalitatív, azaz fókuszcsoporthoz és egy kvantitatív, azaz kérdőíves (N = 1033) szakaszból állt. A vizsgálat az egyetemista lét számos aspektusára kiterjedt: egzisztenciális kérdésekre, a megszerzett, megszerzhető tudás értékére, az oktatási színvonalra, a képzés mint szolgáltatás és az azt körülölelő infrastruktúra minőségére, a munkaerő-piaci szempontokra, lehetőségekre, jövőképre, a nyelvtudásra.

A kutatás módszere személyes, standardizált kérdőíves adatfelvétel volt. A mintát két lépcsős, rétegzett, valószínűségi mintavételi eljárás során határozták meg.

MEH Stratégiai Elemző és Kutató Főosztály

Az egyetemisták és főiskolások perspektívaképe

A vizsgálatot 2002-ben bonyolították le. 39 felsőoktatási intézményt (20 egyetemet és 19 főiskolát) kerestek fel, és összesen 2020 diákot kérdeztek meg különböző témakörökben. Így véleményt kellett alkotniuk a diplomák értékéről (használhatóság, elhelyezkedési lehetőségek), el kellett végezniük intézményük általános besorolását (átlagos – átlagosnál jobb/rosszabb), minősíteniük kellett az intézményükben folyó képzés minőségét (az oktatók felkészültsége, tárgyi tudása; a tanításhoz, hallgatókhoz való viszonyuk; a hallgatók értékelésének objektivitása).

Intézményi szintű vizsgálatok

A hallgatók végzés utáni pályakövetése ma még nem eléggé elterjedt a magyar felsőoktatásban. Különösen vonatkozik ez a megállapítás a rendszeresen végzett követéses vizsgálatokra. A néhány kivétel (melyek közül legismertebb a BMGE – lásd lentebb!) mindazonáltal pozitív visszangra talál a hallgatók körében. Bár intézményenként nagyon eltérő a gyakorlat, de a legtöbb egyetemen rákérdeznek, hogy az adott intézményben, karon végzett hallgatók hol, milyen beosztásban, munkakörben tudtak elhelyezkedni, külön kitérve a tanulmányok hasznosítására, jövedelmi helyzetükre a munkába állás egyéb tényezőire. Mindez rendkívül fontos visszajelzés az adott képzés munkaerő-piaci hasznosultságáról, hisz kik rendelkeznének erről pontosabb információkkal, mint a már végzett diákok.

BMGE vizsgálatok

A vizsgálatok részét képezi a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem minőségbiztosítási rendszerének, melynek keretében az egyetem (BME Diákközpont) évente felmérést végez az elsős hallgatók (1), a végzett hallgatók (2) és a végzeteket alkalmazó cégek között.

(1) Felmérések a BME-re felvett hallgatók pályaválasztásáról és szociális helyzetéről (1999 óta évente):

Cél a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemre felvett hallgatók szociális hátterének feltárása, az egyetem számára elengedhetetlen pálya- és intézményválasztási motivációk elemzése, és a hallgatók szociális hátterének bemutatása.

(2) A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem friss diplomásainak elhelyezkedési esélyei (1997 óta évente):

A cél, hogy egy évvel a végzés után feltárják a friss diplomások munkapiaci tapasztalatait, visszajelzést kapjanak a BME-n folyó oktatás erősségéről, gyengeségéről, továbbá informálják a gazdaság szereplőit, a műszaki pályán elhelyezkedők kereseti lehetőségeiről.

Széchenyi István Egyetem

Az Oktatási Minisztérium Programfinanszírozási Pályázata, a Miniszterelnöki Hivatal és a Soros Alapítvány támogatásával a hallgatók és tanáraik közös munkája eredményeképpen jött létre 2000-ben a Széchenyi Szakkollégium kiadványa. Ebből képet kaphatunk az akkor még főiskolai szinten működő intézmény hallgatóinak életkörülményeiről, a főiskola gazdasági hatásáról a városra, a fiatalok véleményéről a magánéleti és a politikai értékekről, valamint a foglalkozások presztízséről és arról, hogy a városban tanulók hogyan vélekednek Győrről.

A kutatásban vizsgálták a hallgatók (N = 360 fő) családjának gazdasági erejét, családi hátterét, a hallgatók hozzájárulását a város bevételeihez, az egyetem gazdasági erejét, megkérdezték a hallgatókat a jövőre vonatkozó elképzeléseikről, valamint felmérték azt is, hogy mennyire elégedettek főiskolájukkal/egyetemükkel. Kérdezték a diákok véleményét az egyes értelmiségi pályák presztízséről, karrierjéről, jövedelméről, valamint azt, hogy hogyan látják a hallgatók Győr városát.

A felmérés egyik fő célja volt, hogy a hallgatók főiskoláról alkotott véleményét feltárja. A kérdéseket az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan 1-5-ig értékelték. Legmagasabb átlagpontoszámot a diáktársak értékelése kapta (4,04), az oktatás színvonalát erős közepesre

értékelték (3,37) melyet a kutatók a tömegoktatással és az oktatástechnikai felszereltséggel magyaráztak. A tantárgyválasztás során az érdekességet (92 százalék) és a gyakorlatiasságot (89 százalék) csaknem minden hallgató nagyon fontosnak ítélte. Az elméleti megalapozottság (66 százalék), a segédanyagok megléte (64 százalék) és a tantárgynak a képzés egészéhez való illeszkedése (73 százalék) a hallgatók nagyobb részénél volt fontos szempont. Az oktató személye közel 80 százalékuknak volt meghatározó egy tantárgy kiválasztásánál. Megkérdezték a diákokat a vizsgakövetelményekről is, 44 százalékuk gyengébb, 29 százalékuk pedig erősebb vizsgakövetelményeket tartott volna fontosnak.

Említettük, hogy nemcsak a két fenti intézmény folytat követéses vizsgálatokat, keresi fel a náluk végzett hallgatókat, hogy az elhelyezkedési és munkahelyi tapasztalataikról beszámoljanak, illetve a korábbi egyetemüket/főiskolájukat utólagosan minősítsék. Ennek ellenére ezek a vizsgálatok gyakran csak szűk körben (esetleg kizárólag egy-egy adott intézmény berkeiben) ismertek, úgyhogy összegyűjtésüket, közkinccsé tételüket további (országos reprezentatív) hallgatói-vélemény-vizsgálatok megtervezéséhez is alapvető fontosságúnak, megkerülhetetlennek tartjuk.

Irodalom

Roberts É. (szerk.) (2004): *Egyetemek mérlegen - hallgatói vélemények*. Budapest: Educatio Kht., OFI.

Mihályi P. (2002): Mit érnek a közgaz diplomák? Exkluzív Felsőoktatási Felmérés. *Figyelő*. 37. sz. 46–54. o.

Kerékgyártó Gy.; Szarvas B: Hallgatói véleményezések statisztikusi szemmel. Statisztikai Szemle, 82. évfolyam, 2004. 10–11. sz.

Galasi P. et al. (2004): *Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999-2003*. [Jelentés a FIDÉV kutatás első követéses felvételének eredményeiről] <http://www.unipresszo.hu/cikkek/Fidev-Galasi.doc>

Galasi P. & Varga J. (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest MTA Közgazdaságtudományi Intézet.

Honlapok

http://www.strateg.hu/archivum/images/pdf/kutatas_2003_foiskolas.pdf (Az egyetemisták és főiskolások perspektívaképe)

<http://www.sc.bme.hu/> (BME Diákközpont)

http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=83&hir_id=4878

<http://www.das-ranking.de/che6/CHE6> (A Zeit hetilap honlapján keresztül elérhető rangsor)

http://www.faz.net/dynamic/download/hanz/ha71_ranking2004.pdf (a Frankfurter Allgemeine Zeitung végzett hallgatók vizsgálatán alapuló rangsor)

http://portal.ksh.hu/pls/portal/docs/PAGE/STATSZEMLE/STATSZEMLE_ARCHIVUM/2004_ARCHIVUM/2004_1011_ARCHIVUM/KEREKGYARTO.PDF

Függelék

a hallgatói véleményezés a felsőoktatási intézményekben (interneten hozzáférhető szabályzatok)

1. Eötvös Loránd Tudományegyetem

2§ (1) A hallgatói véleményezés keretében folyó adatgyűjtés célja, hogy a) tájékoztatást adjon az oktatóknak, a hallgatóknak és a karnak az oktatói munka hallgatói megítéléséről, b) segítse az egyetemi oktatás személyzeti politikáját, az oktatói munka hatékonyságának fejlesztését, c) segítse az Egyetemen a minőségi követelmények érvényesülését az oktatásban.

(2) A véleményezés eredményét figyelembe kell venni: a) oktatói minősítés, b) előléptetés, c) vezetői illetve magasabb vezetői megbízás, d) egyetemi illetve állami kitüntetésre történő felterjesztés során.

2. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Az oktatás hallgatói véleményezésének szabályzata

http://www.sc.bme.hu/content/9/atadott_szabalyzatok/ohv_szabalyzat_20050530.doc

A minőségbiztosítás ugyanis a legelső feladata az egyetemeknek. Minőségbiztosítás amikor a dékán jelentést kér, hogy milyen sikerrel zárult egy adott szak szemesztere, vagy a hallgatói véleményezés is egyfajta minőségbiztosítás.

3. Debreceni Egyetem

Az oktatási munka hallgatói véleményezésének szabályzata

<http://hi.ttk.unideb.hu/szabaly/omhv2.htm>

4. Károli Gáspár Református Egyetem

Szabályzat az oktatási munka hallgatói véleményezésének rendjéről (Az SzMSz 27. sz. melléklete)

http://www.kre.hu/rektori/files/27.sz.melleklet_Az_oktatoi_munka_hallgatoi_velemenyezese_nek_rendjereol.pdf

5. Miskolci Egyetem

Az oktatás hallgatói véleményezési rendjéről szóló szabályzat

<http://www.uni-miskolc.hu/uni/szabalyzatok/hallgvelszab.html>

6. Nyugat-Magyarországi Egyetem

Oktatók hallgatói véleményezésének szabályzata (Szervezeti és Működési Szabályzatának 18. sz. melléklete)

http://www.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/szmsz_fuggelekei/M18.doc

7. Szegedi Tudományegyetem

Az oktatási munka hallgatói véleményezésének szabályzata

<http://www.u-szeged.hu/kepek/upload/2005-04/oktat%C3%B3k%20hallgat%C3%B3i%20v%C3%A9l%C3%A9lyez%C3%A9s%C3%A9nek%20szab%C3%A1lyzata.doc>

SZTE JGYTFK oktatók hallgatói véleményezésének kari szabályzata (<http://www.jgytf.u-szeged.hu/inform/szabaly/velemeney.rtf>) 3. § szerint a véleményezés felügyelete az egyetem rektorának a feladata, együttműködve az egyetemi hallgatói önkormányzattal. Az oktatási

munka hallgatói véleményezése kari szinten zajlik. Az oktatók hallgatói véleményezését félévenként, lehetőség szerint az SZTE többi karával egy időpontban kell lebonyolítani.

5. §

A vélemény felhasználása

- (1) Az oktatókkal kapcsolatos rendszeres hallgatói véleményeket figyelembe kell venni az oktatókat érintő személyi döntéseknél.
- (2) Ha a hallgatói vélemények három féléven át problémát jeleznek az adott oktató munkájával kapcsolatban, akkor az SZTE JGYTFK főigazgatója végezzen vizsgálatot a helyzet tisztázására, melynek eredményéről adjon tájékoztatást az érintett oktatónak (a véleményezettnek) és az SZTE JGYTFK Hallgatói Önkormányzatának.
- (3) Két féléven át – a hallgatói vélemények alapján – a legjobb eredményt elért oktatók munkáját az SZTE JGYTFK főigazgatója részesítse elismerésben.
- (4) Az SZTE JGYTFK HÖK elnöke a véleményezés eredményeinek ismeretében javaslatot tesz a kar főigazgatójának a főiskolai kar oktató-nevelő munkájának minőségfejlesztése tárgyában.

<http://www.jgytf.u-szeged.hu/inform/szabaly/velemenyt.rtf>

8. Veszprémi Egyetem

Az oktatói munka hallgatói véleményezésének rendje

http://www.vein.hu/oktato/szabalyzatok/letolt_doc/ohv/szabalyzat.doc

Főiskolák

1. SZTE JGYTFK

SZTE JGYTFK oktatók hallgatói véleményezésének kari szabályzata (<http://www.jgytf.u-szeged.hu/inform/szabaly/velemenyt.rtf>)

2. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Az oktatói munka hallgatói véleményezésének szabályzata

<http://www.kfrtkf.hu/szabalyzat/belso/OMHV.doc>

3. Eszterházy Károly Főiskola

Az oktatói munka hallgatói véleményezésének szabályzata (2001)

<http://hok.ektf.hu/szabalyzat/ekfohv.doc>

Kutatási Terv

A kutatás vezetői: dr. Gábor Kálmán és Tomasz Gábor

Közreműködő kutatók: Szemerszki Marianna, Ph.D

A kutatás célja: egyrészt annak feltárása, hogy az oktatói munka minőségének kötelezően előírt hallgatói véleményezése terén az egyes intézmények (karok) milyen tényleges gyakorlatot alakítottak ki, másrészt az egyes intézményekben jelenlegi és végzős hallgatók körében végzett vizsgálatok összegyűjtése, a kutatási eredmények, jelentések annotált bibliográfiájának elkészítése, illetve utóbbi kiegészítése a nagyobb, több felsőoktatási intézményre kiterjedő vizsgálatokkal. Ez az előkészítő fázisnak is nevezhető első szakasznak a fontossága az intézményi gyakorlatok, vizsgálati eredmények megismerésén túl egy megfelelő kapcsolatrendszer kialakításában is rejlik. Mindkettő elengedhetetlen feltétele a távolabbi jövőre tervezett második szakasznak, egy országos, reprezentatív hallgatói vizsgálatnak.

A kutatás módszere: telefonos és/vagy internetes, kari szintű kérdőíves vizsgálat, intézménylátogatások (kari szintű adatgyűjtés, interjúk, esettanulmányok készítése)

A kutatás várható időtartama: 6 hónap

KOZMA TAMÁS- RADÁCSI IMRE

KAPACITÁS AKKREDITÁCIÓ

SZEMÉLYI ÉS TÁRGYI ELŐÍRÁSOK AZ EURÓPAI FELSOÓKTATÁSBAN

Összefoglalás

1 Az akkreditáció nemzetközi (európai) szabványosítását az Európai Egyetemi Szövetség szorgalmazza. Ez része az ún. „európai felsőoktatási és kutatási térség” kialakítását célzó törekvéseknek.

2 A felsőoktatás akkreditálása azonban jelenleg még nincs szabványosítva Európában (sem az EU-n belül, sem azon kívül). Bár ilyen szabványosítás meglehetősen kézenfekvő volna, jelenleg nincs olyan (oktatás)politikai erő, amely végre tudná és akarná hajtani. (A felsőoktatás olyan jellegű kormányzati akkreditálása, mint amilyen a poszt-socialista országokban alakult ki az 1990-es években, Európa-szerte ismeretlen.)

3 Következésképpen sem a felsőoktatás akkreditációjának, sem - ezen belül – a kapacitások akkreditálásának sincsenek nemzetközileg elfogadott szabványai. Ami nemzetközileg általánosan elterjedt, az a felsőoktatás akkreditálása során megvizsgálandó területek és ezeken belüli részkérdések (pl. az akkreditáció ún. dimenziói).

4 Munkánk mostani fázisában csupán nemzeti (egy-egy felsőoktatási rendszerre vonatkozó) dimenziókat és (részben) szabványokat találtunk. E dimenziók magukban foglalják

- a felsőoktatási intézmény személyi állományát,
- tárgyi felszereltségét (ezen belül az ún. „tanítás-tanulási infrastruktúrát),
- az informatikai ellátottságot,
- valamint (ritkábban) az intézmény elszámoltathatóságához szükséges PR-tevékenységet.

5 Jelen áttekintésünket néhány EU-n belüli, illetve azon kívüli felsőoktatási akkreditációra korlátoztuk. Ideáltipikusnak tartjuk

- az angol akkreditációt (amely a piaci viszonyokat szimulálja)
- a francia akkreditációt (amely a tervtárgyalásos rendszert mutatja be)
- a német akkreditációt (amely a két előbbi rendszer sajátos keveréke, és a közép-európai felsőoktatási rendszerek számára leginkább követendőnek látszik), valamint
- az amerikai akkreditációt (amely valamennyi akkreditáció elődje)

6 A különböző akkreditációs rendszerek közelebbi megismeréséhez tudományos kutatási módszerek, ezek közül is elsősorban (helyszíni) esettanulmányok és azok összehasonlító földolgozása szükséges. Ennek legfontosabb oka az akkreditációs szervezetek és eljárások sajátos „rejtőzködő” jellege.

Előírások az Európai Unióban

Az angol akkreditáció előírásai³⁸

A felsőoktatás rendszeréről. Jelen fejezetben az angol felsőoktatási rendszerekben alkalmazott intézményi akkreditációs eljárások ismertetését tűztük ki célul. A skót, wales-i és észak-ír felsőoktatást vizsgáló eljárások alapjaiban nem különböznek a vizsgálat középpontjába helyezett angol felsőoktatásétól, bár az állami beavatkozást vagy finanszírozást erre hivatott regionális (skót, walesi) szervezetek végzik.

Az angol felsőoktatási rendszerben az intézmények felelősek az általuk kínált programok és fokozatokkal kapcsolatos standardokért, illetve a minőségért. Minden intézmény külső szakértőket kér fel arra, hogy segítsék őket az általuk kiadott fokozatokkal kapcsolatos standardok ellenőrzésében a tiszteletbeli címeket kivéve. A külső vizsgálók független és részlehlajlástól mentes tanácsadók. A külső vizsgálat fő célja, hogy

- megállapítsa, a felállított standardok megfelelőek-e az adott fokozat vagy cím kiadásához,
- az intézményeknek segítséget nyújtva összehasonlíthatóvá tegye ezeket más intézmények hasonló programjainak standardjaival,
- biztosítsa, hogy az intézményben alkalmazott értékelési rendszer és eljárás megfelelő és összhangban van az intézmény szabályaival.

A külső vizsgálat eljárás módja intézményenként igen széles skálán mozoghat, ugyanakkor a Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökség (QAA) eljárási kódexe keresi azt a minimális feltételt, amely garantálja az egyes intézmények által kiadott diplomák és fokozatok standardjait és megbízhatóságát. Ezt az új eljárást akadémiai vizsgálatnak nevezik. A QAA által kifejlesztett új minőségbiztosítási rendszerben az intézmény szintjén is, az egyes tanulmányi programok, tárgyak szintjén is ún. *academic reviewer*-t alkalmaznak.

Az akkreditáció céljai. A QAA (a továbbiakban Ügynökség), vizsgálati tevékenysége mind intézményi, mind program szinten megjelenik. *Intézményi* szinten az Ügynökség működési területe lefedi az egyetemek (most 180 intézmény) teljes körét. Az Ügynökség *tantárgyi* vizsgálati eljárása azonban kiterjed az összes, Angliában, Wales-ben és Észak-Írországból államilag finanszírozott felsőoktatási intézményre.

1991 óta az összes Egyesült Királyság-beli egyetem és főiskola auditálásra sor került. Az auditálás új köre, amit folytatólagos auditnak neveznek, az 1997/98-as tanévben kezdődött. Az Ügynökség által végzett auditálás intézményi sorrendjét egy kialakult és részben örökölt ciklikusság, valamint a kormány és az Ügynökség közötti szerződésben szabályozott munkaterv határozza meg.

Az audit eljárás átfogó célja, hogy megállapítsa az intézmény felsőoktatási standardjaival kapcsolatos eljárásokat, valamint az oktatás folyamatának mérését. Az audit konkrét célja minden intézmény esetében annak vizsgálata, hogy

- az intézmény számot tud-e adni arról, hogyan tudja ellenőrizni, a kiadott fokozatok standardjaira vonatkozó eredményeket
- az igazoló dokumentáció (evidence) elegendő, érvényes és megbízható.

³⁸ A fejezet **Fekete Szabolcs** *Az angol felsőoktatási rendszer minőségértékelése*. Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat, D 5581) tanulmányának szerkesztett változata.

Az akkreditációs eljárás. Minden audit-eljárás három szakaszra bontható:

- intézmény önértékelése,
- látogató bizottság intézménylátogatása,
- az értékelés nyilvánossága.

Az *intézményi szintű vizsgálat* során azt vizsgálják, hogy az intézmény hogyan kezeli programjait és a kiadott fokozatokkal kapcsolatos eredményességet. A látogató bizottság összetétele a következő: három auditor, rendszerint már az akadémiai ranglétra felsőbb szintjéről származó oktatók, továbbá egy audit titkár, aki többnyire karrier adminisztrátor, és rendelkezik intézményi, akadémia, testületi tapasztalattal. Az Ügynökség igazgatóhelyettese szervezi és koordinálja az egész audit-eljárást.

A *tantárgyi vizsgálat* (*subject review*, amit gyakran TQA-nek, azaz *teaching quality assessment*-nek, oktatási minőség értékelésnek is neveznek) bizonyos tárgyakkal vagy programokkal kapcsolatos oktatási és tanulási minőséget vizsgál. A vizsgálat során a hallgatók tanulási tapasztalatainak minőségére és a hallgatók tanulmányi teljesítményének vizsgálatára fókuszálnak. Az oktatási programokat, oktatási szinttől függetlenül alávetik ilyen vizsgálatnak. A tantárgyi/tantárgycsoporti vizsgálati eljárás menete megegyezik az intézményi vizsgálat menetével.

Mivel a tantárgyi/tantárgycsoporti vizsgálat alapvetően szűk szakmai vizsgálat, a tantárgyi/tantárgycsoporti bizottságot szinte kizárólag az azonos szakmából érkező vizsgálók alkotják. A vizsgálatokat bejegyzett (registered) tantárgyi specialistákból álló csoport végzi. Ezek a specialisták a legtöbb esetben a felsőoktatási intézményekből kerülnek ki, olykor pedig az adott szakterületen jártas személyek köréből. A specialistákat a QAA, az Egyetemi és Főiskolai Humán erőforrás-fejlesztő Ügynökség (UCOSDA, 2000-ben új elnevezést kapott) közreműködésével képezi ki első megbízatásuk előtt.

A vizsgálatok eredményét közzéteszik, főként abból a célból hogy elősegítsék a felsőoktatás társadalmi nyilvánosságát. Fontos hangsúlyozni, hogy az angol kormány irányába a QAA csak tanácsadási joggal rendelkezik. Ennek fő területei: az intézmények diplomakiadási joga (*degree awarding power*) és az egyetemi címek adományozása.

A nem állami felsőoktatási intézmények akkreditációja. A nem állami felsőoktatási szektorba tartozó intézményekben folyó oktatás/kutatás minőségének értékelésére nincsenek kötelező jogszabályok. Ezen intézmények is kérhetik a külső minősítést, viszont csakis önkéntességi alapon. Ebben a szektorban alapvetően két szervezet végzi az eljárást: a *British Council* (az angol, mint idegen nyelv oktatását végző intézmény esetén), valamint a *British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education (BAC)* adhat a vizsgálatot követően "elismerést" (*recognition*).

A *BAC* olyan független testület, amelyet 1984-ben alapítottak azzal a szándékkal, hogy javítsa és elmélyítse a nem állami szektorban működő felsőoktatási intézmények oktatási tevékenységét az akkreditációs rendszer bevezetésével. A *BAC* akkreditációs csapata közel 70 specialistából és szakértőből áll, akiknek jelentős százaléka előzőleg az államigazgatásban vagy állami egyetemeken, főiskolákon állt alkalmazásban. Az akkreditált intézmények teljes felülvizsgálására ötvenként kerül sor, de részleges akkreditációra a közbenső időszakban is sor kerülhet.

Előírások. A QAA a helyszíni szemle során négy alapvető területet vizsgál:

- az intézményi minőségstratégia (az a mód, ahogy az intézmény egésze a minőség és az akadémiai standardok kérdését megközelíti),
- vannak-e (és milyenek) a programok és fokozatok akadémiai standardjai,
- a tanulási infrastruktúra/környezet (learning environment) minősége
- a belső és a külső kommunikáció megléte és milyensége
- Az eljárás során a következő hat aspektus kerül megvizsgálásra:
- a curriculum tervezése, tartalma és struktúrája,
- az oktatás és az értékelés módszerei,
- a hallgatói előrehaladás és a teljesítmény mérése,
- a hallgatói támogatás és tanácsadás (megléte és milyensége)
- a „tanulási erőforrások” (meglétük, mennyiségük és szabványosságuk)
- a minőségmenedzsment (megléte, működtetése, tapasztalatai)
- A BAC vizsgálja és minősíti:
- az intézmény elhelyezkedését és biztonságát (megfelel-e az előírásoknak),
- az adminisztrációt és humán erőforrást (oktatókat és kiegészítő személyzetet, végzettségüket, munkaköri leírásaikat, teljesítményeiket stb.)
- a minőség menedzsmentet (megvan-e, előírásnak megfelelő-e, milyenek a tapasztalatok)
- a hallgatói jóléti szolgálatot (meglétét és szabványosságát)
- az oktatást és a tanulást (megtartott órák mennyiségű és milyensége, hallgatói teljesítmények)

A francia akkreditáció előírásai³⁹

A felsőoktatás rendszeréről. A francia felsőoktatást egyrészt az erős állami irányítás, másrészt az intézményrendszer pluralitása jellemzi. A felsőoktatási intézmények különböznek egymástól céljaik, struktúrájuk és a hozzáférhetőségük tekintetében. Az intézményeket két típusba sorolhatjuk:

- *Szakmai, tudományos és kulturális jellegű közintézmények (Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel – EPCSCP):* egyetemek, nemzeti politechnikai intézmények, az egyetemen kívüli iskolák és intézmények, a nagy (speciális) intézmények (köztük *Grandes Écoles*-ok), a külföldi francia iskolák, tanárképző felsőfokú iskolák (*écoles normales supérieures*) adminisztratív, pénzügyi, pedagógiai és tudományos autonómiával rendelkeznek.
- *Az adminisztratív jellegű közintézmények* vagy az EPCSCP-hez csatoltan működnek, mint a nemzeti felsőfokú mérnökképző iskolák, a műszaki képzés nemzeti központja, a vidéki politikatudományi intézetek, a párizsi vállalatokat adminisztráló intézet, az

³⁹ A fejezet **Mandel Kinga** *A felsőoktatás akkreditációja Franciaországban*. Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat, D 5582) tanulmányának szerkesztett változata.

egyetemi szintű tanárképző intézmények, vagy pedig autonómak: a mérnökképző iskolák és más intézmények.

A felsőoktatás közintézményei állami irányításúak, és monopóliummal rendelkeznek a diplomák és fokozatok kiadásában.

A felsőoktatás szerződéses irányítása. 1989. március 24-én Lionel Jospin miniszteri körlevéllel vezette be a szerződéses politikát (*politique contractuelle*) az állam és a felsőoktatási intézmények között. A szerződéses politikára való áttérést az indokolta, hogy az állam fennhatósága alatt álló felsőoktatási intézmények, nem tudtak megfelelni a piaci elvárásoknak, nyomásnak.

A szerződéses politika célja, hogy valóságos autonómiát adjon az egyetemeknek, és lehetővé tegye az állam számára, hogy betöltse fő szerepét, amely az ösztönzésben és a koherencia megvalósításában mutatkozik meg. További deklarált célja a régiókon belüli együttműködések elősegítése a felsőoktatási intézmények és a partnereik között. A szerződést az állam a felsőoktatási intézménnyel négy éves időtartamra köti. A szerződéskötés lényegében egy alkufolyamat, amelyben konfrontálódnak az intézményi tervek a nemzeti politikával. A szerződés lehetőséget biztosít:

- a doktori iskolák és a kutatócsoportok elismerésére,
- a folyamatos képzés és oktatás során használt új technológiák és politikák kifejlesztésére,
- az eszközbeszerzésre, illetve ennek ütemezésére.

A szerződés keretében intézményi tervekben határozzák meg az egyes intézmények a stratégiai prioritásokat.

- A szerződés kiterjed az intézményi élet összes területére: érinti az oktatást, a kutatást, a nemzetközi kapcsolatokat, a könyvelést, a vezetést, valamint az oktatás összes aktorát: a hallgatókat, az oktatókat, a személyzetet és a partnereket.
- A szerződés megállapodást tartalmaz az oktatás céljaira, eszközeire és módszertanára vonatkozóan is.
- Megegyezés születik a minisztérium által rendelkezésre bocsátott eszközök minimális mértékét, valamint az egyetem által kibocsátható diplomákat illetően.
- Meghatározza az egyetem emberi erőforrás és gazdálkodás-politikáját.

A szerződésben foglalt vállalásokról az adott intézmény rendszeresen beszámol a Nemzeti Értékelési Tanácshoz (*Comité National d'Évaluation – CNE*) küldött jelentésben. A szerződéses folyamatban több intézmény is szerepet kap, így például a fentebb már említett CNESER és a CTI, amelyek köztes tanácsadó szervként szolgálnak.

A francia akkreditáció. Tekintettel a francia felsőoktatás komplex jellegére, az akkreditáció folyamatában nem egyetlen intézmény szerepel. Ugyanakkor akkreditáció nemcsak az egyes intézmények vonatkozásában, hanem az egyes képzések tekintetében is történik. Az Oktatási Minisztérium akkreditálhatja az egyes magánjellegű felsőoktatási intézmények egyes képzéseit is, melyek ezáltal „nemzeti oklevelek” kibocsátására is jogosultságot kapnak. Általános szabályként az akkreditációt az Oktatási Minisztérium vagy az illetékes ágazati minisztérium, egy vagy több köztes szakmai szervezet ajánlására (CNESER, CTI, CEPPE), szerződéses úton, meghatározott időre adja az illető felsőoktatási intézmény számára.

Az akkreditáció vagy annak megújítása a szerződéses politika keretében zajló periodikus nemzeti értékelés, és ideje nem haladhatja meg a négy évet. Az intézmények akkreditációs

dossziét állítanak össze, amelyet felülvizsgál a Szakmai Licenzek Nemzeti Szakértői Bizottsága. E bizottság tagjai három éves kinevezéssel rendelkeznek, és szakmai vagy egyetemi tevékenységet folytatnak.

Az akkreditáció célja a javasolt tervezet szakmai minőségének és megvalósíthatóságának értékelése, a más szakmákkal történő összeférhetőség, valamint a licenz fokozat odaítéléséhez szükséges feltételek meglétének megállapítása. Az akkreditáció során megvizsgálják a fokozat bevezetésekor megfogalmazott nemzeti oktatáspolitikai prioritásokat is. Az akkreditációs határozatot a CNESER javaslatára a felsőoktatási miniszter hozza meg. A határozat tartalmaz egy, a képzés jellemzőit leíró mellékletet is.

Előírások. Az akkreditációs eljárásban vizsgálják a következők meglétét, illetve minőségét (mennyiségét).

- képzési cél; a képzés megvalósításában a szakmai környezettel történő kapcsolat leírása; a diákok tudásszintje ; szakmai kimenetek;
- diplomák listája, az elvárt fejlődési fokozatok leírása; az igénybe vehető képzési lehetőségek;
- a képzés szervezeti formája, az oktatási egységek felépítése, a különböző képzési formák megoszlása: előadás, szeminárium, irányított önálló projekt megvalósítása, az órarendek tartalma és nagysága;
- a képzés és a folyamatos képzés kapcsolata, a szakmai tapasztalatok elismerésének módja
- az intézmények és képzések értékelése
- az intézmény felépítése, összetétele, feltételrendszere, más intézményekkel történő partnerségi és szerződéses kapcsolat;
- a képzésért felelős személy, valamint az oktatók és kutatók, külső szakemberek nevének feltüntetése; más intézményekkel kötött megállapodás esetében az illető intézmény oktatói összetételének és a képzési kínálatának leírása;
- a szakmai licenz helye és formája a képzések között;

A német akkreditáció előírásai⁴⁰

A felsőoktatás rendszeréről. A német felsőoktatás ma is a humboldti alapokon nyugszik. A Wilhelm von Humboldt által megfogalmazott elvek, mint az intézményi autonómia, az állami felelősségvállalás, az oktatás és a kutatás szabadsága, ennek a kettőnek az egysége, ma is meghatározóak.

A német felsőoktatási intézmények két meghatározó csoportjába az egyetemek és a velük egyenrangú intézmények (*Universität, Technische Hochschule/Universität, Gesamthochschule, Pädagogische Hochschule, Theologische Hochschule* stb.), illetve a szakfőiskolák (*Fachhochschule*) tartoznak. (További harmadfokú intézmények a *Kunst-* és a *Musikschule* és a *Berufsakademie*.) Az egyetemi státusszal rendelkező intézmények közös ismertetőjegye, hogy doktori fokozatadási joggal rendelkezhetnek, habilitáltathatnak, és hogy falaik között kutatói tevékenység is folyik. A *Fachhochschule* ezzel szemben sajátos feladatot

⁴⁰ A fejezet **Rébay Magdolna** *A felsőoktatási akkreditáció Németországban*. Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat, D 5580) tanulmányának szerkesztett változata.

lát el. A tananyag sokkal inkább gyakorlatorientált, az oktatóknak pedig a tudományos minősítés mellett szakmai tapasztalattal is rendelkezniük kell.

A német akkreditáció. A német akkreditációs rendszer kétszintű. A központi akkreditációs rendszer (*Akkreditierungsrat, AR*) és az akkreditációs ügynökségek feladatmegosztásán alapul. Az *AR* feladata:

- az akkreditációs ügynökségek akkreditálása meghatározott időre, akkreditációs jogosítványnak átadása, valamint az ügynökségek reakkreditálása;
- az ügynökségeken keresztül a felsőoktatási intézmények ellenőrzése, vajon teljesítik-e feladatukat;
- az akkreditációs eljárással szemben támasztott minimumkövetelmények megfogalmazása;
- a nemzetközi minőségbiztosítási hálózatokban, akkreditációs szervezetekben az *AR* feladata, hogy a német érdekeknek érvényt szerezzen;
- az *AR* ezen felül figyel arra, hogy az ügynökségek között egészséges verseny alakulhasson ki, közvetít közöttük és támogatja kommunikációjukat.

Az akkreditációt az akkreditációs ügynökségek végzik, maga az *AR* csak kivételes esetben, tartományi megkeresésre folytatja le az eljárást, ha pl. még nem működik az adott szakterületen akkreditációs bizottság. Az *AR* eddig néhány program akkreditálását hajtotta végre. Célja elsősorban a tapasztalatszerzés volt. (A 2002. évi határozat az *AR*-tól ezen tevékenység elhagyását kéri, mert ellentétben áll irányító és koordináló szerepével.)

Az *AR* feladata a szabad akkreditációs piac biztosítása. Az intézmények ugyanis maguk választják ki a tetszésüket elnyerő ügynökséget, lehetőségük nyílik azonban arra is, hogy egy külföldi akkreditációs szervezetet kérjenek fel. Az intézményi önállóság deklarálásán és a tevékenységi kör meghatározásán túl az *AR* olyan problémákat is rendezett, mint a szakértők javadalmazása, munkaerő-piac és a hallgatók kapcsolata, nemzetközi együttműködés, az akkreditáció módszertana és az eljárás, költségterv elkészítése, illetve a pénzfelhasználás átláthatóvá tétele.

Az akkreditációs eljárás. Az akkreditáció folyamata, az akkreditálás az akkreditációs ügynökségek gyakorlata alapján változik. A fennálló különbségek azonban nem érintik ennek lényegét, az eljárás főbb lépései azonosak. Az akkreditálás menete általában a következő:

- Előzetes tájékozódás, esetleg tanácskozás;
- Az intézmény akkreditációs kérvényt nyújt be a kiválasztott ügynökségnek;
- Az intézmény esetleges tájékoztatása a benyújtandó hivatalos iratokról és az eljárás módszeréről;
- Az önértékelés elkészítése az illető ügynökség irányelvei alapján (kulcsszavak: célkitűzések, koncepciók, módszertan, képzés tartalma, tanárok, hallgatók, felszereltség, minőségbiztosítás);
- Az ügynökség által felkért külső szakértők tartalmi-szakmai véleményezése, helyszíni szemle (beszélgetés az intézmény vezetésével, a programfelelőssel, a program bemutatása, beszélgetés az összes oktatóval, a hallgatókkal, a laborok, könyvtárak stb. megtekintése, zárótanácskozás);
- A szakértői javaslat eljuttatása az ügynökség döntéshozatali testületéhez;

- Az intézmény, esetleg – amennyiben létezik ilyen szerv - az ügynökség illetékes szakbizottságának tájékoztatása a javaslatról;
- Az intézmény (és a szakbizottság) lehetséges állásfoglalása a javaslatról;
- Az ügynökség döntéshozatali testületének döntése a program akkreditálásáról, majd ennek nyilvánosságra hozatala;
- Az *AR* tájékoztatása az akkreditációról, a zárójelentés elküldése, az akkreditált program feltüntetése az *AR* honlapján.

Az akkreditálás az ügynökség által kidolgozott akkreditációs követelmények szerint történik. Az általa megadott szempontoknak megfelelően kell elkészíteniük az intézményeknek az önértékelésüket, ezek szerint végzik helyszíni szemléjüket az ügynökség bizonyos testülete (általában az ún. Akkreditációs Bizottság) által felkért szakértők, illetve írják meg jelentésüket. Végül az ügynökségek döntéshozó testülete ezen követelmények alapján mondja ki az illető programról a döntést.

Az intézmények a felsőoktatási szféra képviselőin keresztül áttételesen képviseltek az akkreditációs ügynökségek tagságában, illetve a döntéshozó testületekben. Utóbbiak összetétele meglepően eltér egymástól. Az ügynökségek többségében a paritás elve alapján a felsőoktatás (intézmények és a hallgatók), a felhasználók (munkaerő-piaci szereplők) is képviseltetve vannak - előbbi általában nagyobb súlyban.

Előírások. Az akkreditálás általános kritériumait az *AR* fektette le:

- a tanterv minősége és nemzetközisége;
- a végzetek alkalmassága a végzettségüknek megfelelő munkára;
- a végzetek lehetséges szakmai előmenetelének a megbecsülése a képzés keretében elsajátítottak alapján;
- az intézmény “személyi feltétele” (oktatói, kutatói stb. gárda);
- az infrastrukturális és tárgyi feltételek;
- magiszteri programok esetén a felvételi követelmények;
- átjárhatósági lehetőségek a régi és az új programok között.

Az akkreditáció a következő dimenziókban, illetve előírások szerint folyik:

- Minőségbiztosítási mérések- intézményi oktatási programok (tanácsadási szolgáltatások: tantárgyi útmutató, hivatali órák, tutorok száma, kapcsolattartás formája a hallgatóval)
- Személyi erőforrás az oktatott tantárgyak szerint, a személyi állomány száma és összetétele, az első négy évre tervezett beiratkozottak száma, tanár/diák arány)
- Az oktatás és kutatás infrastruktúrája (a feltételek leírása: előadó termek szemináriumi szobák, laboratóriumok, számítógépek, adatfeldolgozás, költségvetés részletezése)
- Tudományos kooperáció (részletes leírása a meglévő és szerződéses együttműködéseknek)

Az Európai Egyetemi Szövetség akkreditációs előírásai

Kialakulása. Az Európai Egyetemi Szövetség (EUA, *European University Association*) 2001 áprilisában két korábbi szervezet az a CRE (Európai Egyetemek Szövetsége) és a CEURC (Európai Rektori Konferencia) egyesülésével jött létre. Legjelentősebb tevékenysége az erre jelentkező európai egyetemek és főiskolák minőség alapú akkreditációja (auditálása). Egyik elődszervezete, a CRE már 1995-től végzett tanácsadó-auditáló jellegű értékeléseket a jelentkező intézmények számára, önköltséges jellegű térítés ellenében. Magyarországról a *József Attila Tudományegyetem* és a *Kossuth Lajos Tudományegyetem* vettek részt a programban.)

Az EUA két évente tartott konventjeivel az európai felsőoktatási intézmények eszmecseréjének fontos fóruma. Az ülésen az európai rektori konferenciák elnökei és főtítkárai – 25 országból –, valamint a szövetség elnöksége vesz részt. Az EUA-nak mintegy 630 európai egyetem a tagja. Az EUA legfontosabb küldetésének tekinti az egységes „európai felsőoktatási és kutatási térség” kialakítását, amelynek célja, hogy Európát 2010-re a világ élvonalába hozza, és a felsőoktatás és kutatás egyik legvonzóbb térségévé alakítsa. Mint az európai egyetemi felsőoktatás átfogó szervezete, az EUA különféle, jórészt EU- által támogatott projektekkel segíti az egyetemi menedzsment fejlesztését, intézmény-értékelési programjaival támogatja az intézményeket a minőségfejlesztésben.

Európai akkreditáció. Az Európai Egyetemi Szövetség az akkreditációt a minőségbiztosítás egyik lehetséges eljárásának tartja. Véleménye szerint az akkreditáció a programok és intézmények minőségére utaló minimumkövetelmények teljesítésének nyilvánosságra hozott formális elismerése. Így az akkreditáció eszköz ahhoz, hogy az oktatás feltételeinek minimumkövetelményei teljesüljenek, és ezért a minőségbiztosítás érdekében tett első lépésnek tekinthető.

Ugyanakkor azonban az akkreditáció csak erős belső intézményi minőségértékeléssel együtt használható. Ez a rendszeres belső önértékelés azonban lényegesen nagyobb hangsúlyt kap, ha kiegészül egy független értékelő szervezet által végrehajtott külső értékeléssel.

Az országos ügynökségek közötti kommunikáció egyelőre szegényes, ezért a minőséget illető információk áramlása hiányos. Szükséges ezért, hogy az egyes országos rendszerek elfogadják az akkreditáció egyértelmű követelményrendszerét és kritériumait. Az Európai Egyetemi Szövetség úgy látja, eljött az idő, hogy az egyes európai országok akkreditációs követelményei bilaterális vagy multilaterális egyezmények segítségével összemérhetővé váljanak.

Jelenleg még nincs szükség egységes európai akkreditációs rendszerre - viszont időszerű elgondolkoznunk az Európában alkalmazott akkreditációs eljárásokat hitelesítő standardokon és mechanizmusokon. Ezért az Európai Egyetemi Szövetség felsorolja a következő, központi jellegűnek tartott akkreditációs elveket. Ezeknek:

- a minőség javítására kell irányulniuk. (Ez azt jelenti, hogy az akkreditációs folyamat az intézmény belső minőségellenőrző mechanizmusaira összpontosít, és egyben biztosítja, hogy ezeket stratégiai tervezésre használják);
- meg kell őrizniük az intézményi sokszínűséget és autonómiát, valamint
- elő kell segíteniük az innovációt az intézmény elvégzett értékelés révén;

Előírások. A nemzeti akkreditációk során az alábbi területek vizsgálatát, ill. e területeken országos szabványok (standardok) kialakítását ajánlják.

- *Intézményi vizsgálat:* az adott intézménynek rendelkeznie kell intézményi szintű feladattervvel. A feladattervnek részletesen be kell mutatnia az oktatási programokat. Az intézménynek különös hangsúlyt kell fektetnie a minőségre, és a stratégiai tervezésre illetve standardok kifejllesztésére.
- *Oktatási programok jóváhagyása, és időszakos ellenőrzése:* az adott intézménynek ki kell dolgoznia a megfelelő ellenőrzési standardokat
- *A hallgatók értékelése:* az adott intézmény egyik fontos kapacitási összetevője
- *Oktatói minőségbiztosítás:* minőségbiztosítási rendszerének kiépítésénél és működtetésénél alapvetően kell figyelembe venni azt a tényt, hogy az intézményi tevékenységek minőségét alapvetően az intézmény kultúrája, értékrendje és az ezekből következő célrendszere, stratégiája határozza meg
- *Hallgatók támogatása, tanulmányok infrastrukturális háttere:* az adott intézménynek biztosítani kell a hallgatók tanulmányaihoz a megfelelő berendezéseket, felszereléseket. Az intézmények értékelésekor figyelembe kell venni az oktatott tárgy/feltételrendszer meglétét.
- *Információs rendszerek:* az adott intézménynek gondoskodnia kell arról, hogy a hatékony program menedzseléséhez rendelkezésre állnak-e a megfelelő feltételek
- *Közszolgálati információ szolgáltatás:* az intézményeknek gondoskodnia kell a rendszeres, vagy időszakos tájékoztatásról, elsősorban az oktatott programjaikra vonatkozóan

Előírások az Európai Unión kívül

A szerb akkreditáció standardjai⁴¹

A felsőoktatás átalakulása. Az akkreditációs eljárás Szerbiában az európai felsőoktatási rendszerbe való felzárkózás központi eszköze. Célja, hogy olyan minőségű tanulmányi programokat vezessenek be, amelyek megfelelnek az előírt minimális kritériumoknak és releváns felsőoktatási szakmabeli tudást nyújthatnak, Európa-kompetens diplomával. A meglévő és új szakirányok programjait is újra meg újra ellenőrizni kell, hogy minőségükből ne veszítsenek, hasznosságuk folyamatos legyen. Az akkreditálást, erre hivatott, kompetens intézménynek/szakszabványosítónak kell elvégeznie, amelyet az állami szervek neveznek ki.

Akkreditációs szervezetek. Az alábbiakban bemutatjuk a legfontosabb szerb akkreditációs szervezeteket.

- *Oktatási Minisztérium* - hatásköre: költségvetési pénzek elosztása, engedélyezések, felsőoktatási intézmények ellenőrzése, az akkreditációs központ ellenőrzése. Megalakította az Egyetemi Oktatásfejlesztő Tanácsot (Savet za razvoj univerzitetskog obrazovanja). E tanács rendelkezésére, a már létező 9 állami egyetem, 90 fakultása és körülbelül 500 stúdium csoportja legkésőbb 2005. szeptember 1-től kezdve kénytelen lesz véglegesítve átnyújtani az új megreformált akkreditált programokat. A jelenleg

⁴¹ A fejezet **G. Molnár Irén** *A szerbiai felsőoktatás és akkreditációs rendszere*. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet (Kézirat D 5230) tanulmányának szerkesztett változata

munkaengedéllyel rendelkező magánkarok 3 éven belül, kénytelenek lesznek akkreditáltatni a tanulmányi programokat. A főiskolák kénytelenek átalakulni, és ha legalább 6 szemeszteres tantervük van, kérhetik elismerésüket, vagy a középiskolákra épülve, vagy pedig bekapcsolódva az egyetemek hálózatába.

- *Felsőoktatási Nemzeti Tanács (Nacionalni savet za visoko obrazovanje)*– hatásköre: a felsőoktatás megtervezése (experte), az előírások előkészítése és bevezetése, minőség-ellenőrzés kritériumainak meghatározása, beiratkozási és pénzügyi tervek előkészítése. A tanács tagjai egyetemi tanárok, valamint 1/4-e a minisztériumi alkalmazott.
- *Akkreditációs Bizottság (Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta)* – az Egyetemi Oktatásfejlesztő Tanács (az új törvénytervezetben az új elnevezése a Nemzeti Tanács lesz) által 2003. január 13-án kinevezett 15 tagú, egyetemi tanárokból és tudósokból álló szerv, hatásköre: az akkreditáció kezdeményezése, levezetése, a minőségellenőrzés, a hatékonyság ellenőrzése, a nemzetközi kapcsolatok felvétele és a recenzensek kinevezése.
- A Felsőoktatási Nemzeti Tanács segítségével, de a tanácson kívül megalakult a *Nemzeti ENIC Központ* is, amely az akadémiai minősítések elismerésével foglalkozik és az ENIC/NARIC hálózat része. Információkat gyűjt és nyújt a beiratkozási, átíratkozási és honosítási folyamatokban.
- *Konferenciák* - a minisztériumi és az egyetemi körök munkájának összehangolása céljából létrejöttek az egyetemi, majd az egyetemista értekezletek is: Konferencija univerziteta, Konferencija akademija strukovnih studija i Studentske konferencije.

Akkreditációs eljárás. A még érvényben levő (2002) törvény és a készülő felsőoktatási törvény (2005) is jelentős figyelmet szentelnek az akkreditációs folyamatnak. Az új egyetemi törvényjavaslat alapján az Oktatási és Sport Minisztérium írja elő azokat a standardokat, amelyek egy felsőoktatási intézmény alapításához szükségesek. Az érvényben lévő egyetemi törvénnyel ellentétben, a törvénytervezet konkrétan meghatározza az alapításhoz és működéshez szükséges feltételeket. Ezek:

alapítás okai – indoklása

1. az oktatás elkezdéséhez adott feltételek
 - 1.1. oktatói állomány
 - a.) a tanárok névsora az általuk fedett tantárgyak elnevezésével, minden évfolyamon
 - b.) tanárok nyilatkozata, hogy az alapításkor hajlandó teljes, vagy 1/3 munkaidővel munkaviszonyt vállalni az új intézményben
 - c.) kritériumok, amelyek alapján kiválasztották a tanárokat
 - d.) tanterv – az alapítandó kar/egyetem alapszabályának tervével.
 - 1.2 Tantermi feltételek – infrastruktúra
 - a.) előadóterem, laboratóriumok, hallgatóterem, könyvtár, olvasóterem stb.
 - b.) a tantervek és helységek méretének összehangoltsága a hallgatók számával.
 - 1.3 Technikai feltételek (higiéniai-, környezetkímélő- és műszaki feltételek a nyilvános oktatási munka végzéséhez)
2. A tervezett hallgatók száma, oktatói feladatkörök szerint

3. Bizonyíték a tevékenység pénzügyi biztosításáról és ellátottságáról
4. A regisztrációról szóló bizonyíték a Kereskedelmi Bíróság igazolásával.

Az akkreditáció standardjai. A feltételek fennállását az Oktatási és Sport Minisztérium állapítja meg. Ezek a következők.

- Intézményi feltételek: alapítás oka, indoklása, személyzeti, technikai feltételek, tervezett hallgatók száma
- A szükséges *tanári állomány* biztosítása. A tanerő biztosítása terén két szempontot kell figyelembe venni. Az egyik a tanárok száma, ami a megtartandó órák szerint számítható ki (évenként 180 előadás, hetente 6 óra egy tanár normája. Amásik, hogy az összes tantárgyak 2/3-át fedni kell teljes, vagy 1/3 munkaviszonyban levő tanerővel, akiknek az egyetemen megfelelő kinevezésük van.
- A szükséges *munkatársak biztosítása* az intézményben. A tanársegédek száma a hallgatók gyakorlati csoportjai alapján határozható meg: 50 hallgató a szemináriumokon és szóbeli kommunikációt igénylő gyakorlatokon; 30 hallgató a szakgyakorlatokon (laboratórium) matematika, könyvelés, statisztika, idegen nyelvórákon; 15 hallgató a mérőműszereket és laboratóriumi berendezéseket, grafikai munkákat igénylő és terepen levezetett gyakorlatokon; 15 hallgató a biológiai/patológiai, különleges helységekben történő gyakorlatokon, tornaórákon stb.; 10 hallgató speciális módszertani és művészeti órákon; 5 hallgató a vizsgát jelentő projektumok kidolgozásán; 1 hallgató a különleges művészeti szaktantárgyak egyéni foglalkozású óráin.
- Az *egyetemi hallgatói csoportok* számának normatívái. Az előadást hallgató csoport normatívája szerint 5 hallgató a művészeti stúdiumokon, vagy egyéni foglalkozást igénylő előadásokon; 10 hallgató a művészeti stúdiumokon, vagy egyéni foglalkozást igénylő gyakorlatokon; 20 hallgató a sport/torna szakokon, architektúrán és egyes művészeti szakokon; 100 hallgató az orvosi és egészségügyi, valamint a biológiai-műszaki szaktantárgyakon; 100 hallgató a természettudományi, matematikai, műszaki és a pedagógusok módszertani tantárgyain; 200 hallgató a társadalomtudományi karok általános társadalomtudományi tantárgyain.
- A tevékenységhez szükséges *adminisztrációs/asszisztencia* számának normatívái. A kisegítő munkatársak közé sorolandó: könyvtáros, könyvelő, informatikus, minőségellenőrző koordinátor, egyetemista főreferens és a munkatársai.
- Az intézmény infrastrukturális feltételei: 5m²/hallgató; az előadótermek esetében 3m²/hallgató; 1 számítógépes tanterem 20 fő számára; gyakorlati laboratóriumok, könyvtár
- Az intézmény finanszírozása és vezetése

Az ukrán akkreditáció előírásai⁴²

Az ukrain akkreditáció. Ukrajna oktatásának irányelveit az 1992. december 23-24. között megtartott Ukrainai Pedagógusok 1. Kongresszusán fogadták el. A felsőoktatási intézmények akkreditálásánál fő kritériumként tüzték célul az intézmények által végzett tudományos

⁴² A fejezet **Orosz Ildikó** *Az ukrainai felsőoktatási intézmények akkreditálásának törvényi szabályozása és gyakorlati mechanizmusa*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet (Kézirat, D5241) tanulmányának szerkesztett változata.

kutatásokat. Az akkreditálás esetükben azt jelentette, hogy megerősítették az intézmény jogi helyzetét, státusát, bár az akkreditálás feltételeinek kevés felelt meg közülük. Van arra is példa, hogy bizonyos szakok esetén az intézmény általános fokozatától eltérő akkreditálási szintet határoztak meg.

Jóval nagyobb figyelmet szentel a minisztérium az új intézmények akkreditálására. Ebben az esetben két lépcsős eljárás történik. Minden intézménynek előbb az oktatásra feljogosító engedélyt, a *licenciát* kell megszerezni, majd az első évfolyam kibocsátása előtt kezdeményezheti az adott szak akkreditálását. Az akkreditálási eljárás során megvizsgálják, hogy az intézmény tárgyi feltételei, az oktatók szakmai felkészültsége és képesítése, a hallgatók tudása megfelel-e a kért fokozatnak. A kezdeményezés után mind a licencia, mind az akkreditálás esetén az *Állami Akkreditációs Bizottság* (a továbbiakban *ÁAB*) dönt. A testület a benyújtott dokumentumok, a kijelölt minisztériumi alkalmazottak helyszíni vizsgálata és jelentése alapján hoz döntést.

Az akkreditációs szervezet. Az *ÁAB* Ukrajna vezető állami egyetemeinek a rektoraiból, minisztériumi tisztségviselőkből, oktatási szakembereiből áll. A rendelet szerint az *ÁAB* állandóan működő szervezet, melynek feladata az állami követelmények biztosítása a felsőoktatási intézmények szakindításának licenzálás, akkreditálása és minősítése során.

Az *ÁAB* elnöke a mindenkor oktatási miniszter tagjai az oktatási minisztérium, a szakminisztériumok, a helyi végrehajtó hatalom, a felsőoktatási intézmények prominens képviselői. A rendelet nem szabályozza sem a kiválasztásuk mechanizmusát, sem azt, hogy milyen arányban képviseltethetik magukat az *ÁAB*-ban. A szabályzat kimondja, hogy az *ÁAB* személyi összetételét a minisztertanács hagyja jóvá. A további testületeket, mint az eljárásban résztvevő szakmai tanácsot és szakértői tanácsot az *ÁAB* hozza létre. Az *ÁAB* működését az intézmények által befizetett eljárási díjból fedezik

Az akkreditációs eljárás. Ukrajnában a felsőfokú oktatásról szóló hatályos törvény 2002. óta hatályos. A törvény szerint a felsőoktatási intézményeknek a szakindítás előtt az oktatásra feljogosító engedélyt, a *licenciát* kell megszereznie. A licencia megszerzésére irányuló konkrét eljárást külön rendeletben rögzítik. Az engedélyt legalább három évre állítják ki. A működési engedély alapján indított szak első kibocsátásának tanévében a felsőoktatási intézményeknek kezdeményezni kell a képzés akkreditálását.

Az akkreditálás eljárását szintén külön rendelet rögzíti. A sikeres akkreditálás után az intézmény meghatározott időre megkapja a szakindítási engedélyt, amit legfeljebb tíz évre adhatnak ki. A gyakorlatban általában hét évre kaphatják meg a nemzeti egyetemek, a többi felsőoktatási intézménynek öt évre adják. Az ötödik évben újabb minősítő eljárás keretén belül az engedélyt meghosszabbíthatják meghatározott időre.

Előírások, standardok. Az akkreditációs eljárás során a következő előírások és standardok meglétét vizsgálják.

- az intézménynek a szakra vonatkozó képzési-képesítési leírása
- az intézménynek a szakképesítésre vonatkozó oktatási-szakmai programja
- az intézménynek a hatályos rendeletek alapján érvényes óraterve
- a meghirdetett szakokra(szakirányra) jelentkezett hallgatók aránya az intézmény által kért beiskolázási kerethez viszonyítva. (%)
- egy hallgatóra jutó előadói terem területe négyzetméterben
- a normatívának megfelelően saját tulajdonban lévő előadóterem területének aránya a bérleményekhez viszonyítva (%)

- a hallgatók elhelyezése kollégiumban (a szükséglethez képest %-ban kifejezve)
- számítástechnikai ellátottság egy hallgatóra kivetítve (átlagosan a tanulmányai alatt napi órában meghatározva)
- a hallgatók ellátottsága tankönyvekkel, jegyzetekkel az intézmény saját könyvtárában (%)
- az olvasótermekben biztosítható ülőhelyek és a hallgatói létszám aránya %-ban
- olvasóterem biztosítása az előadó tanárok számára
- az olvasóterem ellátottsága szakfolyóiratokkal
- a hallgatók és a tanárok internetes hozzáférési lehetősége
- a hallgatók és a tanárok számára üzemeltetett étkezde, büfé
- tornaterem
- sportudvar vagy stadion

Az előírások összehasonlítása

Az alábbiakban táblázatosan is bemutatjuk a kiválasztott európai felsőoktatási rendszerek akkreditációs előírásait: az akkreditációs eljárás során vizsgált területeket, valamint – ahol megvannak – a mennyiségi mutatókat is. Nem korlátozódunk a kapacitás akkreditálására, hanem az akkreditáció egész területét bemutatjuk, beleértve a személyi ellátottságot is.

1. tábla

Az akkreditációs rendszerek összehasonlítása

Akkreditációs-rendszerek	Személyi feltételek	Tárgyi feltételek	Intézményi feltételek	Információs infrastrukt.	Egyéb
Európai Egyetemi Szövetség	Oktatók tudományos minősítése	Berendezések, felszerelések aránya	Oktatási programok képzésekre vonatkozó feladatterv, stratégiai tervezés,	Információs rendszerek	Közszolgálati információ szolgáltatás (PR anyag, információs anyag megléte)
Anglia	Minőségmenedzsment (Oktatói minősége vizsgáló mérőszámok)	Infrastruktúra /intézményi környezet (tanterem, berendezések, felszerelések aránya)	Minőségstratégia (az a mód, ahogy az intézmény egésze a minőséget és az akadémiai irányelveket megközelíti)		Kommunikáció (PR anyag, információs anyag megléte)
Franciaország	Oktató személyzet (képesítése, tudományos tevékenysége, minősítése)		Szervezeti felépítés vizsgálata; Más felsőoktatási intézményekkel a partneri együttműködés vizsgálata		Végzettségek hasznosulása -átjárási lehetőségek más intézménybe, munkaerőpiaci használhatósága
Németország	Személyi erőforrás/tantárgy, Tanár/diák arány	Előadó terem, szemináriumi szobák, laboratóriumok, számítógépek, költségvetés	Minőségbiztosítási mérések, oktatási programok	Számítógép/ tanár/diák	Tudományos kooperáció
Szerbia	Tanári norma: 180 előadás/heti 6 óra; 5-100 fő/studium, szaktól függően	5m ² /hallgató, előadóterem esetében 3m ² /hallgató,	Oktatási szakmai program, képzési-képesítési leírás; hallgatók aránya/beiskolázási keret	1 db. számítógépes tanterem 20 fő számára	
Ukrajna	Hallgatói arány/beiskolázási keret	Hallgató / előadói terem m ² , könyvtár (olvasótermi ülőhelyek /hallgatói létszám %-ban	Képzési-képesítési leírás, oktatási szakmai program, óraterv megléte	informatikai ellátottság /hallgató (olvasótermi ülőhelyek , Internet)	

A kutatásról

Előzmények. Jelen áttekintés előzményei az 1990-es évek végére nyúlnak vissza. Ekkor kaptuk a fölkérést, hogy kapcsolódjunk be az Unesco Nemzetközi Oktatástervezési Intézetében kezdődött összehasonlító akkreditációs kutatásba. Annak a kutatásnak az volt a főadata, hogy föltárja a világban megtalálható jellegzetes akkreditációs eljárásokat, számba vegye őket, és összehasonlításuk révén tájékoztatást nyújtson azoknak, akik nemzeti akkreditációs rendszerüket akarták kialakítani vagy megújítani. Az áttekintés során fölfigyeltünk néhány sajátosságra. Megállapítottuk, hogy

- Európában nincsenek nagy hagyományú és számottevő akkreditációs rendszerek; ezek mindenütt nagyjából egy időben – az 1990-es évek folyamán – alakultak ki.
- Az akkreditációs rendszerek rejtőzködő jellegűek: a részletek nem annyira megvilágítanak az akkreditáció valódi funkcióit, mint inkább elleplezik őket.
- Az akkreditációs szervezetek önképe visszatükrözi az akkreditációs szervezetek bizonytalan helyzetét a felsőoktatás és a kormányzat között.
- Az akkreditációs szervezetek retorikája és a róluk alkotott leírások közt nagy távolság feszül.

A kutatás célja. A kutatás célja, hogy bemutasson kiválasztott Európai Unió felsőoktatási akkreditációs rendszereket. Az elkészült esettanulmányok alapján, azok megfelelő szempontrendszer szerint történő elemzését követően összevesse az akkreditáció nyugat- és kelet-európai gyakorlata között meglévő hasonlóságokat és különbségeket. A kutatás fő célja, hogy megállapítsa, az egyes országokban milyen célokkal vezették be az intézményi akkreditációt, milyen feladatot szántak neki, melyek az első tanulságok? Rá kívánunk mutatni arra, hogy a bevezetésre kerülő eljárásnak mennyiben más az értelmezése, egy eltérő közelmúlttal rendelkező közegben. Emellett körvonalazni szeretnénk – amennyiben létezik ilyen - az intézményi akkreditáció kelet-európai típusát, esetleg típusait. A kutatás legfőbb célja, hogy *intézményi látogatások* keretében összegzést készítsünk a felsőoktatási intézményi akkreditációról.

A kutatás módszere. A vizsgálat során a dokumentumok feldolgozásai mellett, *interjúkat* is készítenénk, *személyes tapasztalatokra* hagyatkozniánk. A kutatásba közreműködőként felsőoktatási intézményekben vezető pozíciókat betöltő szakembereket is be szeretnénk vonni, akik információval szolgálhatnak a *kapacitás akkreditáció* tényleges menetéről, hiszen maguk is részt vettek az eljárásban. Keressük tehát a kapcsolatot – és ez a Kárpát-medencében, vagyis a környező államok esetében könnyen megoldható – azokkal a kutatókkal, akik a vizsgált országban élve autentikus személyiségként szolgálhatnak információval. Szakmai kapcsolataink azonban lehetővé teszik, hogy a vizsgált országok körét kibővítsük olyan államokkal is, mint pl. Litvánia vagy Észtország.

Várható eredmények. A kutatás eredményeképpen az alábbi produktumok tervezzük: :

- *esettanulmányok*, amelyekben bemutatjuk az akkreditáció működését néhány kiválasztott -Európai Unió országban (Szlovákia, Litvánia, Svédország, Franciaország, Németország),
- *nemzetközi összehasonlítás* az esettanulmányok alapján.
- a kutatás további várt eredménye, hogy kutatói hálózatot alakíthatna ki, és ezáltal elősegítené az egyes országok oktatáskutatói között a szakmai kapcsolatfelvételt.

Az eredmények hasznosítása. A kutatás eredményeit hasznosíthatják

- elsősorban az Oktatási Minisztérium
- annak háttérintézményei, valamint
- a MAB
- felkeltheti az oktatáskutatók és a felsőoktatási intézmények vezetőinek, oktatóinak figyelmét is.

Mellékletek

Források és feldolgozások

- Fekete Szabolcs (2002) *Az angol felsőoktatási rendszer minőségértékelése*. Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat, D 5581)
- G. Molnár Irén (2004) *A szerbiai felsőoktatás és akkreditációs rendszere*. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet (Kézirat D 5230)
- Kozma Tamás (2005) *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet (Kézirat, D ...)
- Kozma Tamás, Rébay Magdolna (2003) *Felsőoktatási akkreditáció Európában*. (Kutatás Közben 242.) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Mandel Kinga (2002) *A felsőoktatás akkreditációja Franciaországban*. Budapest: Oktatókutató Intézet (Kézirat, D 5582)
- Orosz Ildikó (2004) *Az ukrán felsőoktatási intézmények akkreditálásának törvényi szabályozása és gyakorlati mechanizmusa*. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet (Kézirat, D 5241)
- Rébay Magdolna (2003) *A felsőoktatási akkreditáció Németországban*. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet (Kézirat, D 5580)

Felhasznált honlapok

- <http://www.qaa.ac.uk/>
- <http://www.thecapability.uk.com/bac/>
- http://www.educationnationale.com/edu_france_sup_epcsep.html
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/CNESER>
- http://calamar.univ-ag.fr/lmd/informations_generales
- <http://www.akkreditierungsrat.de/>
- <http://www.eua.be/eua/index.jsp>
- <http://www.ncacasi.org>

Akkreditációs lista (Egyesült Államok)

A felsőoktatás intézményközi és -feletti, nemzeti szintű minőségbiztosítása és minőségértékelése ma már évszázados múltra tekint vissza. Az 1900-as évek elején az Egyesült Államokban alakultak meg az első akkreditációs szervezetek, melyek a szaporodó intézmények, a bővülő felsőoktatás mennyiségi kihívásaira bizonyos garantált minőségi szint fenntartásában találták meg a megfelelő választ. A minőség biztosítására a többnyire tagsági elvű, "klubszerű" szervezetek ún. minimum standardok, elfogadási, akkreditációs (hitelesítési) alapkövetelményeket határoztak meg.

A harmincas években a (ma is működő) North Central Association újabb szempontként az adott intézmény céljait is felvette az értékelési-viszonyítási tényezők sorába. Ennek révén pedig hamarosan elterjedt a ma is széles körben alkalmazott, önértékelésen alapuló külső minőségvizsgálati módszer. A következőkben egy rendkívül részletes standard listát mutatunk be, amelyet az Egyesült Államokban a középfokú intézményeknél alkalmaznak.

A lista eldöntendő (igen – nem) kérdéseket tartalmaz, amelyeket az akkreditálók egyszerűen csak „kipipálhatnak”. A tanulságos listát eredetiben közöljük.

1. The school is engaged in an organized continuous improvement process.
2. The school has an organized steering committee.
3. The school has developed a profile.
4. The school has developed a school improvement plan.
5. Some of the faculty members are committed to the school improvement plan and are implementing it in their classrooms.
6. The school maintains an information system.
7. The school collects data from more than one source.
8. The school provides one or more staff development days.
9. The school uses standardized or local assessments to measure student performance.
10. The guidance and counseling program involves some of the teachers.
11. Faculty members engage in research.
12. The school develops and maintains a well-articulated curriculum.
13. The teaching and learning program focuses on established learning goals.
14. School programs provide equitable educational opportunities for all students.
15. The school has developed a mission statement.
16. The school has assessed its current system.
17. The school has exhibited a readiness for change.
18. The school leadership is supportive of the school improvement process.
19. The school has a positive relationship with the larger educational community.
20. School resources are available to support school improvement.
21. The school is engaged in an organized, continuous improvement process that focuses on learning.
22. The school has an organized steering committee and other goal committees that meet on a regular basis and provide leadership in school improvement.
23. The school has developed a profile that uses multiple assessments to support student goals.
24. The school has developed a school improvement plan that contains some student performance goals and research-based interventions.
25. Most faculty members are committed to the school improvement plan and are implementing it in their classrooms.
26. The school maintains a student information system and uses the data to guide decisions.
27. The school regularly collects and analyzes aggregate data from multiple sources.
28. The school provides one or more staff development days with activities linked to the school improvement process.

29. The school uses both standardized and local assessments to measure student performance.
30. The guidance and counseling program involves most of the teachers.
31. Faculty members engage in research to select interventions related to goals.
32. The school develops and maintains a well-articulated curriculum that is reflective of the school's mission and goals.
33. The teaching and learning program focuses on established learning goals and continually presses students to higher levels of achievement and development.
34. School programs provide equitable educational opportunities for all students and value diversity among students.
35. The school has developed a mission statement with input from stakeholders.
36. The school has assessed its current systems, created a shared vision for the future, and compared them.
37. The school possesses a readiness for change and has developed a shared understanding for the need for change.
38. The school leadership is supportive of and involved in the school improvement process.
39. The school has a positive relationship with the larger educational community and reports frequently regarding the school improvement process.
40. The school has committed resources to support school improvement.
41. The school is engaged in an organized, continuous improvement process that focuses on enhanced learning for all students.
42. The school has an organized steering committee and other goal committees that meet on a regular basis and provide the faculty with an assessment of student performance in selected goal areas.
43. The school has developed a profile using disaggregated data that triangulate multiple assessments to select student goals.
44. The school has developed a school improvement plan that contains only student performance goals and multiple research-based interventions for subgroups of students.
45. Most of the faculty members are committed to the school improvement plan and are implementing it across the curriculum or in all grade levels.
46. The school maintains a student information system that contains multiple sources of student performance data and uses that data to guide decisions.
47. The school regularly collects and analyzes aggregate data from multiple sources and reports results to faculty and other stakeholders.
48. The school provides sufficient staff development time to process and implement specific interventions from the school improvement plan that will enhance student success.
49. The school personnel use both standardized and local assessments to measure student academic performance; and they report results to faculty and other stakeholders.
50. Guidance, counseling, career awareness, and exploration activities are included in many curricular areas.

51. Faculty members engage in research to select interventions that are related to the goals and that will enhance student performance.
52. The school develops and maintains a well-articulated curriculum that is reflective of the school's mission and goals; the curriculum is aligned with standardized and local assessments.
53. The teaching and learning program focuses on established learning goals, continually presses students to higher levels of achievement and development, and emphasizes the interrelationship among curricular areas.
54. School programs provide equitable educational opportunities for all students, value diversity among students, and build on diversity to enrich the school.
55. The school has developed a mission statement, with input from stakeholders, which is used to guide decisions and clarify the purpose of the school.
56. The school has assessed its current systems, created a shared vision for the future, compared the systems, developed a strategic plan, and communicated the plan to all stakeholders.
57. The school possesses a readiness for change, has developed a shared understanding of the need for change, and actively supports a climate for change.
58. The school leadership is supportive of, involved in, and demonstrates a commitment to the school improvement process.
59. The school has a positive relationship with the larger educational community, reports frequently regarding the school improvement process, and has planned a functioning program whereby community resources are identified and utilized for the enhancement of student learning.
60. The school has dedicated sufficient resources to provide space, people, time, materials, and instructional programs to ensure academic success of all students.
61. The school is engaged in an organized, continuous improvement process that focuses on enhanced learning based on individual student needs.
62. The school has an organized steering committee and a goal committee that meet on a regular basis to provide the faculty with assessments on student performance in the selected goal area and has an articulation committee that shares information with sending and receiving schools.
63. The school has developed a profile using disaggregated data that triangulates multiple assessments to select student goals and has a method of reporting data on each individual student's progress.
64. The school has developed a school improvement plan that contains only student performance goals and multiple research-based interventions based on individual student needs.
65. All faculty members are committed to the school improvement plan and are implementing it across the curriculum or in all grade levels.
66. The school maintains a student information system that contains multiple sources of student performance data on individual students and uses that data to guide decisions.
67. The school regularly collects and analyzes aggregate and individual student data for credentialing from multiple sources and reports results to the faculty and other

stakeholders.

68. The school provides sufficient staff development time to process and implement specific interventions from the school improvement plan that will enhance student success and other opportunities for professional growth.
69. The school uses both standardized and local assessments to measure student academic performance, career awareness, and employability skills and reports results to all stakeholders in standard units.
70. Guidance, counseling, and career awareness and exploration activities are well integrated throughout the curriculum.
71. Faculty members engage in research to select interventions related to the goals that will enhance student academic performance, career awareness, and employability skill development.
72. The school develops, regularly evaluates, and maintains a well-articulated curriculum that is reflective of the school's mission and goals and is aligned with standardized and local assessments.
73. The teaching and learning program focuses on established learning goals, continually presses students to higher levels of achievement and development, emphasizes the interrelationship among curricular areas, and enhances career awareness and employability skills.
74. School programs provide equitable educational opportunities for all students, value diversity among students, build on diversity to enrich the school, and prepare all students for success.
75. The school has developed a mission statement with input from stakeholders that is used to guide decisions, clarify the purpose of the school, and support successful transitions of students.
76. The school has assessed its current systems, created a shared vision for the future, compared the systems, developed a strategic plan, communicated the plan to all stakeholders, and begun implementing the plan to reach its vision.
77. The school possesses a readiness for change, has developed a shared understanding of the need for change, actively supports a climate of change, and has institutionalized change as a regular method of operation.
78. The school leadership is supportive of, involved in, demonstrates commitment to, and encourages participation of all staff in the school improvement process.
79. The school provides students with opportunities to apply newly acquired academic skills and knowledge in real-life learning experiences within the larger educational community.
80. The school has dedicated sufficient resources to provide space, time, people, materials, and instructional programs to maximize the potential for all students to make successful life transitions.

GÁBOR KÁLMÁN-SZEMERSZKI MARIANNA

KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYARORSZÁGON

A kutatási téma rövid leírása

A felsőoktatás nemzetközivé válása jól megfigyelhető folyamat a világ legfejlettebb régióiban, a globalizáció hatása e területen is érvényesül. Ez az intézményi kapcsolatfelvételeken, a más országok felsőoktatási képzési szerkezetének, képzési metodikájának megismerésén, esetleges adaptálásán túlmenően a kiterjedt oktatói és hallgatói mobilitásban is jelentkezik. Jóllehet az információk áramlása a felsőoktatásban – részben köszönhetően az információs technológiák térnyerésének - ma már nem csupán a hagyományos, effektív személyes részvételen alapuló információcsere révén lehetséges, a ”részvétel megfigyelés”, a gyakorlati képzés során megszereshető tudás és annak nemzetközi munkaerő-piaci relevanciája, az adott ország kultúrájának, nyelvének az alaposabb megismerése továbbra is előtérbe helyezi a mobilitási folyamatokat. Ezt az adat is jól mutatja, hogy míg az OECD adatai szerint 1995-ben 1,3 millió külföldi hallgató vett részt harmadfokú képzésben valamely OECD országban, addig 2002-ben már közel 1,8 millió, a jelentéshez adatot szolgáltató partnerországokkal együtt 1,9 millió. S ha ehhez még hozzáesszük, hogy ezek csupán az OECD-tagországok illetve partnerországok adatai (jóllehet ezek az országok teszik ki a fogadó országok tekintélyes részét), akkor nyilvánvaló, hogy a hallgatói mobilitás a felsőoktatásban napjainkban óriási méreteket ölt.

Az adatforrások bemutatása

A külföldi hallgatókkal kapcsolatban gyűjtött hazai és nemzetközi adatok legfontosabb forrásai:

OM statisztikai adatgyűjtése

OECD – Education at a Glance

Eurostat adatbázis

Az ezekben az adatbázisokban fellelhető adatok részben kis mértékben felülbecsülik, részben jelentősen alulbecsülik a tényleges külföldi hallgatói részvételt. A felülbecslés oka alapvetően a bevándorlás-politikával van összefüggésben, hiszen az OECD adatbázisa külföldinek tekint valamennyi olyan hallgatót, aki nem rendelkezik állampolgársággal az adott országban. Miután az egyes országok eltérő joggyakorlatot követnek a külföldiek állampolgárságának megadásakor, a statisztikai adatok értelmezésekor számolnunk kell azzal, hogy az egyes országok eltérő arányai részben ennek is betudhatók. Alulbecslést eredményezhet ugyanakkor az a tény, hogy az OECD adatai – csakúgy, mint az azok alapjául szolgáló minisztériumi adatok, így pl. a hazai felsőoktatási statisztikák – csupán azokról a hallgatókról adnak számot, akiket az intézmények egy bizonyos meghatározott időpontban beiratkozott hallgatóként regisztráltak, azaz legalább egy szemesztert eltöltenek az adott ország felsőoktatási rendszerében. Holott köztudomású, hogy a különféle hallgatói-oktatói csereprogramok, ösztöndíjak révén ugyancsak nagy számban utaznak külföldre, illetve érkeznek más országokból hallgatók rövidebb programokra, szakmai gyakorlatra, kiegészítő képzésre, tanulmányútra.

A Tempus Közalapítvány 2003. évi éves jelentése szerint például az Erasmus programok révén a 2002/2003-as tanévben 837 hallgató jött Magyarországra az Európai Unió országaiból, a CEEPUS csereprogram keretében pedig ugyanebben a tanévben 291 hallgatót

fogadtak, igaz jellemzően 1-2 hónapos ösztöndíjak keretében (Tempus Közalapítvány, 2004). Ezek részletesebb vizsgálata intézményi illetve program-szinten lehetséges.

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók számát tovább növelik azok a hallgatók, akik valamely Magyarországon nem akkreditált felsőoktatási intézmény képzésében vesznek részt. Az itt tanulókról a hazai felsőoktatási statisztikák nem tesznek említést, de feltételezhető, hogy a hallgatók többsége magyar állampolgár. Az ide tartozó intézmények közül talán a Közép-Európai Egyetem a kivétel, a CEU-n tanuló diákok egyik karakterisztikus jellemzője ugyanis, hogy a hallgatók igen sokféle nemzetiségűek és állampolgárságúak, a 2003/2004-ben beiratkozott 901 hallgató 60 országból érkezett, s csupán nem egészen egyharmaduk volt magyar állampolgár. (A legutóbbi tanévtől ez az intézmény is szerepel az OM-adatgyűjtésben.)

Nemzetközi kitekintés

A határokon átívelő felsőoktatás különböző módokon fejlődött az elmúlt évtizedekben az egyes országokban és régiókban, amelyet részben az eltérő kormányzati szerepvállalás, részben az eltérő intézményi hozzáállás, részben a hallgatói kereslet oldaláról megnyilvánuló eltérések indokolnak. Az utóbbi 20 évben az OECD-országokban tanuló külföldi diákok száma megduplázódott. Az OECD-országok adják a 85%-át azoknak a hallgatóknak, amelyek valamely más országban tanulnak, s ezen belül az Egyesült Államokba irányul a hallgatók mintegy 30%-a. A célországok közül OECD-viszonylatban a második helyen az Egyesült Királyság áll (14%), amelyet Németország, Franciaország és Ausztrália követ. A földrészek közül Európa a legnagyobb befogadó régió, ugyanakkor az ezen a földrészen tanuló külföldiek fele valamely más európai országból származik, a hallgatói mobilitás esetükben tehát ugyanarra a régióra korlátozódik. Az Észak-Amerikai kontinens külföldi diákjainak csaknem kétharmadát az Ázsiából érkezők adják, s Ázsia vezet a földrészek között abból a szempontból, hogy innen tanulnak a legtöbben külföldön az OECD-országokban (ezen belül Kína a legnagyobb küldő ország mintegy 125 ezer hallgatóval). (Internationalisation ..., 2004)

1. táblázat. Az OECD országokban tanuló külföldi diákok száma és aránya eredet szerint
(esetszámok és %-os arányok)

	1995		2002	
	N	%	N	%
Afrika	146127	11,1%	200583	11,3%
Ázsia	525466	40,0%	798654	44,8%
Európa	340448	25,9%	554787	31,2%
ebből: EU	n.a.	n.a.	352650	19,8%
Észak-Amerika	86200	6,6%	117847	6,6%
Óceánia	8714	0,7%	17642	1,0%
Dél-Amerika	40323	3,1%	64789	3,6%
nem ismert	165786	12,6%	26788	1,5%
Összesen	1313064	100,0%	1781090	100,0%

Forrás: Education at a Glance, a 2002-es adatok az OECD honlapjáról: www.oecd.org

Nemzetközi viszonylatban az abszolút számok szintjén vizsgálva a kérdést, elmondható, hogy a külföldi hallgatók csaknem háromnegyede 5 fejlett OECD ország (USA, Egyesült Királyság, Németország, Franciaország és Ausztrália) felsőoktatási intézményeiben tanul. Egy-egy ország viszonylatában azonban jelentős eltérés lehet az arányokban, nevezetesen, hogy a külföldi hallgatók az összes felsőoktatási hallgató hány százalékát teszik ki. A statisztikák azt mutatják, hogy a külföldi hallgatók aránya a fejlett országok közül Svájcban a legmagasabb, ahol lényegében minden hatodik hallgató külföldi állampolgár. E tekintetben az Egyesült Államokat megelőzi Ausztria, Ausztrália, Belgium, az Egyesült Királyság és Németország is.

Bár az OECD-országokban tanuló hallgatók legnagyobb részét az ázsiai országokból származók adják, ugyanakkor az európai országok diákjai is csaknem egyharmadát teszik ki a legfejlettebb országokban tanuló külföldi diákoknak. Az arányok csak kis mértékben térnek el akkor, ha a vizsgálódást a nem-OECD tagországokra, azaz a jelentést adó partnerországokra is kiterjesztjük (közülük a legnagyobb befogadó ország Oroszország, ahol 70,7 ezer hallgató tanult 2002-ben, főleg a Szovjetunió volt utódállamaiból). Az is megfigyelhető, hogy az OECD-országokon belüli mozgás mintegy 40% volt 2002-ben, a 2002-ben Magyarországon tanuló diákok közül pedig 36,2%-a származik valamely OECD országból, a többiek más országokból (túlnyomó részük a környező országokból).

Az Európai Unió országaiban is nőtt az utóbbi években a külföldi diákok száma, amennyiben a jelenlegi 25 tagország adatait nézzük, 2002-ben csaknem 900 ezer főre volt tehető a felsőoktatásba beiratkozott külföldiek száma ezen országokban. 1999-hez képest ez mintegy 150 ezer fős bővülést jelent, ugyanakkor a számszerű növekedés ellenére a hallgatók eredet szerinti megoszlása alapján nem jelölhető ki egyetlen olyan régió vagy más földrajzi egység, amely számottevően növelte volna szerepét a hallgatói mobilitásban. Az Eurostat internetes adatbázisa alapján az Európai Unió 25 tagországában tanuló diákok mintegy fele Európából érkezik, 17%-uk Afrikából, egyötödnyien Ázsiából, 8% az amerikai kontinensről, 1% pedig Ausztráliából, néhány százalék esetében pedig nem állnak rendelkezésre adatok az eredetet illetően. Az adatokból úgy tűnik, hogy az Európai Unió tagországai az elmúlt években valamelyest nyitottak Európán belül más régiók, országok felé, hiszen míg 1999-ben a jelenlegi EU-tagországok külföldi hallgatóinak a 35,9%-át tették ki az akkori uniós országok diákjai (a régi 15 EU-országéi), addig 2002-ben ugyanez a csoport már csak 30,3%-ot. Összességében tehát az Európából érkező külföldi hallgatók körében valamelyest nőtt a nem EU-tagországokból vagy nem a régi tagországokból érkezők aránya. Az Európai Unió valamely országába irányuló hallgatói mobilitás terén Magyarország esetében az arányok az utóbbi években nem változtak, bár a számok szintjén 1999 és 2002 között mintegy ezer fős növekedést tapasztalunk. Jelentősebb növekedést tudhat magáénak ugyanakkor pl. Ciprus, Szlovákia, Albánia, Bulgária, Moldávia, és Ukrajna, ahol az Unióba irányuló hallgatói létszámnövekedés több mint kétszeres volt, míg Csehország, Észtország, Lettország, Litvánia, Románia, Macedonia, Fehéroroszország, Lengyelország, Oroszország esetében másfél-kétszeres. Az újonnan csatlakozott EU-tagországok közül Málta, Magyarország és Szlovénia értékei a legalacsonyabbak, bár mindhárom országban számszerű növekedés figyelhető meg, az összes Európai Unióban tanuló külföldi hallgatóhoz viszonyítva az arányok nem változtak az utóbbi időben.

2. táblázat Az Európai Unió jelenlegi tagországaiban tanuló külföldi hallgatók megoszlása eredet szerint

(%-os arányok)

	1999	2002
Afrika	16,1	17,3
Ázsia	23,6	24,8
Európa	49,6	47,9
Észak- és Dél-Amerika	7,6	7,5
Ausztrália, Óceánia	0,4	0,3
Ismeretlen	2,7	2,2
Összesen (%)	100,0	100,0

Forrás: Eurostat (www.europa.eu.int/comm/eurostat/)

Hazai tendenciák

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók aránya a 2003/2004-es tanévben az összes hallgatói létszám 3,2%-át tette ki, amely arány az 1985/1986-os tanévhez viszonyítva 0,7%-os emelkedést mutat. A számok szintjén vizsgálódva megfigyelhető, hogy míg 1985/86-ban a külföldi hallgatók száma 2485 volt, addig a legutóbbi tanévben 12913 fő. A növekedés mértéke még akkor is óriási, ha figyelembe vesszük, hogy – egészen az 1992/93-as tanévig – a statisztikák külön rovatban szerepeltetik azokat a külföldieket, akik nyelvi előkészítő képzésben vesznek részt. (Az 1985/86-os évben számuk 546 fő volt, 1990-ben pedig 550.) A külföldi hallgatók létszámának számszerű növekedése azonban az összhallgatólétszám hasonló arányú növekedése miatt nem eredményezett jelentős elmozdulást az arányokban. Annál érdekesebb elmozdulás figyelhető meg ugyanakkor a külföldi hallgatók belső megoszlását tekintve: a 80-as évekhez képest már a 90-es évek elején is megfigyelhető volt az európai hallgatók túlsúlya, 2000 körül azonban arányuk dominánssá vált. A folyamat több okra is visszavezethető: egyrészt a 80-as évek végétől megszűntek, illetve jelentős mértékben redukálódtak azok a kapcsolatok, amelyek a volt szocialista tömb országából illetve a szocialista irányultságú országokból származó hallgatóknak a magyar felsőoktatásban való részvételét szorgalmazták, másrészt – a nemzeti- és kisebbségpolitikai szemléletváltás következtében - felértékelődtek a regionális kapcsolatok, elsősorban a határon túli magyarok képzését támogatva. A 2000 utáni tanévek adatait vizsgálva feltűnő, hogy az összes külföldi hallgató mindössze egytizede származik az Európai Unió régi tagországaiból, mintegy egyötöde az új tagországoiból, csaknem egyharmaduk azonban nem EU tagországoiból. Mindez egyértelműen arra mutat – s ezt az országokénti adatok is megerősítik -, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók körében a határon túli magyar hallgatók képzése domináns szerepet kap. Az Európából, s mint láttuk, főként a környező országokból származó hallgatók számának ilyen nagy mértékű emelkedése ugyanakkor olyannyira átrendezte a külföldi hallgatók belső struktúráját, hogy a más földrészek esetében megfigyelhető számszerinti stagnálás vagy némi növekedés ezen földrajzi viszonylatokban az arányszámok szintjén egyértelmű csökkenésként jelentkezik. Jó példa erre az afrikai kontinens esete, ahol - jóllehet némi számszerű csökkenés is van, hiszen míg 1985-ben 313 diák, 2003-ban 242 diák érkezett innen – az arányszámok drasztikusan, 12,6%-ról 1,9%-ra zuhantak. Míg 1985-ben az Ázsiából érkező hallgatók adták a külföldiek egyharmadát, addigra az elmúlt tanévben arányuk – több mint duplájára nőtt létszámuk mellett – 14,4%-os volt. Sajnos országokénti

adatok a 80-as évekre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre, de valószínűsíthetjük, hogy a földrészen belül az egyes országok viszonylatában itt is jelentős átrendeződés következett be. A 2000 utáni statisztikák adatai ugyanis azt mutatják, hogy az Ázsiából érkezők tekintélyes része (2003-ban 38%-a) izraeli állampolgár, míg a Vietnámból érkezők 7%-ot, a kínai és a líbiai állampolgárságúak 5-5%-ot tesznek ki, s jelentős még a Mongóliából, Indiából érkezők száma. Úgy tűnik, hogy az elmúlt közel 20 évben Magyarország az Amerikából érkezők számára sem lett sokkal vonzóbb: bár 1985 és 2003 között az amerikai földrészről érkezők (akiknek csaknem háromnegyede az Egyesült Államok állampolgára) száma nőtt valamelyest, az arányszámokat tekintve egyértelmű csökkenés figyelhető meg. A tendencia ugyanakkor nem egyértelmű, hiszen az utóbbi évek hallgatói létszámai e tekintetben eléggé ingadozóak.

3. táblázat A Magyarországon tanuló külföldi diákok száma és aránya származási helyük szerint

(esetszámok és %-os arányok)

	1985/86*		1990/91*		1995/96		2000/2001		2003/2004	
Európa	1119	45.03%	2141	64.68%	4625	73.41%	8923	82.00%	10463	81.03%
Ázsia	814	32.76%	779	23.53%	1150	18.25%	1364	12.53%	1854	14.36%
Afrika	313	12.60%	287	8.67%	249	3.95%	147	1.35%	242	1.87%
Amerika	239	9.62%	101	3.05%	272	4.32%	447	4.11%	349	2.70%
Ausztrália és Óceánia	0	0.00%	2	0.06%	4	0.06%	1	0.01%	5	0.04%
Összesen	2485	100,00%	3310	100,00%	6300	100,00%	11242	100,00%	12913	100,00%

* nem tartalmazza a nyelvi előkészítőn résztvevőket

A nemzetközi adatokkal összevetve tehát elmondható, hogy felsőoktatásunk vonzerejét tekintve sokkal inkább Európa-központú, mint az OECD-országok, vagy mint az Európai Unió tagországai. Amennyiben ezt az ún. Bolognai folyamat főbb célkitűzéseinek a tükrében vizsgáljuk, ez pozitívumként és negatívumként is értékelhető. Mindenképpen negatívumként tudható be, hogy a magyar felsőoktatás nem tudta jelentős mértékben erősíteni pozícióit a fejlett országok, régiók hallgatóinak befogadását illetően, ugyanakkor kedvező jelenségként könyvelhető el az, hogy – nyilvánvalóan jelenleg elsősorban a határon túli magyarok továbbtanulását elősegítendő – egyfajta regionális központként funkcionál a környező országok fiataljai számára. A határon túli magyar nemzetiségű hallgatók Magyarország irányú mobilitása földrajzilag és nyelviileg egy viszonylag zárt, egyirányú mobilitásnak tekinthető (Erdei, 2003). Megfigyelhető ugyanis, hogy Románia és Szlovákia esetében az egyes szomszédos országokból külföldön továbbtanulók csaknem egyötödének, Szerbia esetében egytizedének Magyarország a cél-ország, míg a fordított irányú mozgás csak nagyon kevesekre jellemző. A többi, a magyar felsőoktatás rendszerén belül nagy hallgatói arányokat mutató ország esetében azonban az arányok nemzetközi szinten nem mondhatók jelentősnek, amely természetesen részben az adott ország méreteivel, részben nyelvi okokkal, részben az adott ország nemzetközi „beágyazottságával”, felsőoktatási hagyományaival van kapcsolatban, de természetesen e relációban is léteznek egyirányú és kevésbé egyirányú mobilitási utak.

4. táblázat A leggyakrabban előforduló országokból érkező külföldi hallgatók száma és aránya (2003/2004)

	Létszám (fő)	Az összes külföldi hallgató arányában (%)	A Magyarországon tanulók az összes, az adott országból külföldön tanuló arányában (2002)*
Románia	3064	23,7	18,9
Szlovákia	2447	18,9	18,4
Ukrajna	1172	9,1	4,5
Szerbia és Montenegró	1095	8,5	11,3
Németország	766	5,9	0,9
Izrael	706	5,5	7,5
Norvégia	661	5,1	3,5
Más országok összesen	3002	23,3	-
Összesen	12913	100,0	-

Forrás: 1-2. oszlop: OM Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató, 3. oszlop: az OECD adatbázisa (www.oecd.org) alapján saját számítás a nem OECD-országokban tanulókat is figyelembe véve

A külföldi hallgatók magyarországi tanulmányait egy kevésbé ismert nyelvű országban nyilvánvalóan nyelvi akadályok is nehezítik, hiszen az idegen nyelven történő – elsősorban angol nyelvű - képzés még nem minden intézményben és nem minden szakon megoldott. Európai viszonylatban ugyanakkor Magyarország nem áll rossz helyen ebből a szempontból. A Tempus Közalapítvány részvételével készített nemzetközi felmérés, amely 19 európai ország csaknem 1600 felsőoktatási intézményére terjedt ki, s az ACA (Academic Corporation Association) tanulmánya alapján került nyilvánosságra, azt mutatja, hogy az angol nyelven elérhető kurzusok és az azokon részt vevő hallgatók szempontjából Magyarország a 6. helyet foglalja el az országok rangsorában. (Angol nyelvű oktatás....) Hozzá kell azonban ehhez tennünk azt, hogy Európában mindössze a programok 4%-a angol nyelvű és a hallgatók kevesebb mint 1%-a végzi angol nyelven a tanulmányait.

Míg korábban a külföldi hallgatók tekintetében is a nappali képzés dominált, új jelenségként mára megjelentek a nem hagyományos képzési formák: a 2003/2004-es tanévre beiratkozott külföldi állampolgárságúak 28%-a nem nappali tagozatos – túlnyomórészt levelező tagozatos, kisebb részt távoktatási tagozatos - képzésben vesz részt. Továbbra is jellemző azonban, hogy az egyetemi-főiskolai alapképzés dominál, a külföldi hallgatók 93%-a ezt a képzési szintet választja magyarországi tanulmányai során. Ugyanakkor a hallgatók létszámához viszonyítva az egyes képzési szintek közül a PhD-képzésben résztvevők aránya magasabb az átlagosnál: ebben a kategóriában minden 20. hallgató külföldi állampolgár, míg a szakirányú továbbképzésben arányuk elenyésző. A nappali tagozat dominanciája egyértelműen megfigyelhető a PhD, DLA-képzésben, míg a szakirányú továbbképzésben a külföldi hallgatók mindegyike levelező tagozaton vesz részt. Bár a legutóbbi tanévet tekintve a külföldi hallgatók 80%-a állami fenntartású intézménybe jár, az egyházi intézményekbe járók további 9%-ot, az alapítványi intézményekben tanulók pedig 11%-ot tesznek ki a külföldiek között. Hozzá kell azonban tennünk, hogy ez utóbbi intézmények főként a távoktatás révén vonzanak külföldi hallgatókat, külföldi hallgatóik felét az e tagozatra járók adják.

5. táblázat A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók megoszlása a képzési szint és a tagozat szerint (2003/2004. tanév)

	AIFSZ		egyetemi, főiskolai		PhD, DLA		szakirányú továbbképzés		<i>Összesen</i>	
Nappali	20	0.2%	8850	68.5%	431	3,3%	0	0.0%	9301	72,0%
Esti	0	0.0%	162	1.3%	0	0,0%	0	0.0%	162	1,3%
Levelező	8	0.1%	2262	17.5%	149	1,2%	240	1.9%	2659	20,6%
Távoktatás	0	0.0%	791	6.1%	0	0,0%	0	0.0%	791	6,1%
<i>Összesen</i>	28	0,2%	12065	93,4%	580	4,5%	240	1,9%	12913	100,0%

Forrás: a Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2003/2004 adatai alapján saját összesítés

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók többsége költségtérítést fizet. Bár erre vonatkozóan a Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató nem tartalmaz adatot, a Minisztérium részletesebb adatbázisa alapján látható, hogy a külföldi hallgatók többsége a költségtérítéses képzésük közé tartozik. A költségtérítéses képzések magas aránya a határon túli magyar fiatalok esetében is megfigyelhető, a Szentannai által az Országos Felvételi Iroda adatai alapján közölt adatok azt mutatják, hogy a 90-es években – miközben az ösztöndíjasok létszáma csupán kis mértékben emelkedett, a határon túli hallgatók számának növekedése azonban jóval dinamikusabb volt - folyamatosan csökkent az ösztöndíjban részesülő határon túliak aránya, bár jelentős regionális különbségek is fellelhetők. (Szentannai, 2001) A költségtérítéses képzéseken részt vevők növekvő aránya nyilvánvalóan összefüggésben van a hallgatói szakválasztás és a képzési típusok közötti választás változásaival. Mindezek miatt ugyanakkor a felsőoktatásban résztvevő határon túli magyarok számának a meghatározása, s főként azok idősoros vizsgálata a meglévő statisztikai összesítések alapján nehezen megvalósítható, s ez a rájuk irányuló kutatásokat, elemzéseket igen megnehezíti (Horváth, 2004, Erdei 2005). A statisztikai adatgyűjtések során ugyanis a hallgatókat állampolgárságuk szerint tartják nyilván, s bár az ösztöndíjasok számát ismerjük, a határon túli magyarok egy jelentős része egyáltalán nem részesül semmilyen ösztöndíjban.

A hallgatók szakterületenkénti megoszlásának időbeli változását sem könnyű a statisztikai adatok alapján figyelemmel kísérni. Az időbeli összehasonlítás korlátait részben az intézménystruktúra változása, részben a szakstruktúra átalakulása jelenti, amelyet tetéz a statisztikai adatgyűjtés és adatközlés rendszerének időközben bekövetkezett változása, megújulása. A 2000 előtti gyakorlat egy a képzési szint és az akadémiai tudományágak szerint kombinált rendszert részesített előnyben, amely egy-egy intézmény esetében legfeljebb kari szintű csoportosításra adott lehetőséget a külföldi hallgatók vonatkozásában. A 2000-ben bekövetkezett integráció lehetetlenné tette ezt a fajta merev elválasztást, annál is inkább, mert az egyes intézmények jóval heterogénebbek lettek mind a képzési szintet, mind pedig a képzési területet tekintve, az egyes karokon belül főiskolai és egyetemi szintű képzés is megjelent, illetve olyan szakok indultak, amelyek tudományági besorolásukat tekintve nem feltétlenül illenek a kar „főáramába”. Bár az 1999/2000-es tanévre vonatkozóan fellelhető még szakterületenkénti megoszlás a külföldi hallgatókról, ám az már csupán a nappali tagozatos hallgatók adatait tartalmazza. Mindazonáltal megfigyelhető, hogy a legutóbbi 15-20 év adatait vizsgálva a szakstruktúra némileg módosult: a műszaki, ezen belül különösen az egyetemi képzés részaránya nagyfokú csökkenést, az agrárképzés részaránya kisebb fokú

csökkenést mutat, míg az orvosi egyetemi képzés aránya egyértelmű emelkedést jelez a külföldi hallgatók vonatkozásában.

Európai szintű összevetésre és a jelenlegi tendenciák alaposabb megismerésére adnak módot azok az adatok, amelyek az Eurostat adatbázisból származnak, s amelyek 2002-re vonatkozóan az Európai Unió tagországaira és néhány azon kívülre ugyanazon osztályozási rendszer alapján készült adatokat tartalmaznak. (Egyes EU tagországok – Észtország, Görögország, Spanyolország, Írország, Luxemburg - ebben a bontásban nem, vagy csak részlegesen közöltek adatot, így azokat ezen országok vonatkozó statisztikái nélkül összesítettük.)

Az ISCED-rendszeren alapuló kategorizálás képzési területek szerint 8 nagy csoportba rendezi a harmadfokú képzésben részt vevő külföldi hallgatókat, melyek között vannak összetettebb és kevésbé összetett kategóriák. Az Európai Unióban tanuló külföldiek átlagához képest a Magyarországon tanulók erőteljesen felülreprezentáltak az egészségügyi, szociális képzésben, a mezőgazdasági, állategészségügyi képzésben, ugyanakkor a természettudományok és a társadalomtudományok területén a hozzánk érkező külföldi hallgatók európai összevetésben alacsonyabb arányszámokat mutatnak. Míg egyes esetekben ez egyfajta, a felzárkózó országokra általában is jellemző adottság, más esetekben tipikus magyar sajátosságról van szó. A Magyarországon tanuló külföldi diákok képzési területek szerinti elrendeződését a magyar felsőoktatás szakstruktúrájával (lásd. Magyar Statisztikai Évkönyv 11.17. táblázat) összevetve jól látható, hogy az egészségügyi, szociális képzés (túlnyomórészt e kategórián belül az előbbi) csaknem háromszor olyan nagy arányban szerepel a külföldiek preferenciái között, mint az összes magyarországi hallgató esetében. Ez azonban nem magyar sajátosság, s az egyes képzőhelyek szakmai presztízsén, minőségi vonzerején túlmenően finanszírozási szempontok, illetve az egyes országok eltérő felvételi szabályzata is szerepet játszik abban, hogy egy-egy képzési terület mennyire vonzó a külföldi hallgatók számára. Az adatokat az egyes országok szintjén elemezve megfigyelhető ugyanis, hogy – bár a külföldi hallgatók körében a közép-kelet-európai országok felsőoktatásában az egészségügyi képzést választók aránya kifejezetten magas, sok esetben a magyarországi arányok másfél-kétszeresét teszi ki – egyrészt ez nem érvényesül minden országban tendenciaszerűen (pl. Szlovénia), másrészt néhány régi EU-tagország esetében is előfordulnak magas arányok (pl. Belgium, Olaszország). Mindennek valószínűleg az is oka, hogy az általános orvosi szakképzettség az Európai Unióban egyike azon szakmáknak, amelyek esetében a tagországok a képzést is összehangolták az oklevelek könnyebb elismertetősége érdekében. Az adatok alapján azonban nem ellenőrizhető, hogy az említett országokban a felsőfokú képzés mely szintjéről van szó, Magyarország esetében nyilvánvalóan ez a kategória elsősorban az orvosi képzést takarja. A társadalomtudományi, gazdasági és jogi képzés kategóriájából a gazdasági képzés esetében figyelhető meg leginkább, hogy a külföldi hallgatók aránya elmarad az Európai Unió átlagához képest, hiszen míg itt a külföldi hallgatók 16%-a sorolható e kategóriába, addig Magyarországon egytizedük.

6. táblázat A külföldi hallgatók megoszlása ISCED képzési területek szerint*

	Külföldi hallgatók (2002)			a magyar felsőoktatás egésze (2002/2003)
	az EU-országokban	új EU-tag-országokban	Magyarországon	
A hallgatók száma	673137	38884	11783	341187
Tanárképzés, oktatástudomány	5,0%	9,4%	10,2%	14,6%
Humán tudományok és művészetek	18,3%	14,9%	16,0%	8,4%
Társadalomtudományok, gazdasági és jogi képzés	30,3%	29,5%	19,6%	38,1%
Természettudományok	12,8%	5,8%	4,2%	5,6%
Műszaki tudományok	15,3%	10,7%	14,3%	14,8%
Mezőgazdaság, állategészségügy	1,7%	4,6%	10,7%	3,6%
Egészségügy, szociális gondoskodás	12,0%	20,4%	22,1%	7,9%
Szolgáltatások	1,4%	4,6%	3,1%	6,8%
Ismeretlen vagy nem besorolható	3,2%	0,0%	-	0,0%

Forrás: Eurostat, ill. Magyar Statisztikai Évkönyv 2002

* Az egyes csoportok magyar nyelvű elnevezése a KSH Statisztikai Tájékoztatójában szereplő fordítás figyelembevételével készült. A KSH által közölt kategóriák ennél valamivel részletesebbek ugyan, de a nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében mi csupán a fő kategóriákat közöljük, emiatt a KSH által közölt adatokat összevonva szerepeltetjük. Az EU-ra vonatkozó adatok számítása során Észtország, Görögország, Spanyolország, Írország, Luxemburg adatait – kellő részletesség hiányában – nem tudtuk figyelembe venni.

A nappali tagozatos főiskolai-egyetemi szintű képzésben részt vevő külföldi hallgatók csaknem négyötödét Magyarországon 8 nagy egyetem fogadja be, s ugyanők adják a PhD-képzésben részt vevő nappali tagozatos külföldi hallgatók 88%-át is. Ez nyilvánvalóan részben éppen a képzési profillal van összefüggésben, hiszen a külföldi hallgatók körében a legnépszerűbb a Semmelweis Egyetem, s a listán előkelő helyen szereplő Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem és Pécsi Tudományegyetem külföldi hallgatói között is nagy arányban szerepelnek orvostanhallgatók.

Hazai és külföldi vizsgálatok a nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében

Külföldön számos intézmény (nyilvánvalóan elsősorban az Egyesült Államokban, de pl. az Oslói Egyetem is) végez saját felmérést a náluk tanuló külföldiek tapasztalatával, motivációival kapcsolatban. Ezen kívül az internetes források szerint egyes országokban

kisebb-nagyobb rendszerességgel országos szinten is készítenek felméréseket a témában. A teljesség igénye nélkül ezek közül sorolunk fel néhányat:

Németországban a rendszeresen végzett hallgatói kérdőíves vizsgálat része a külföldi hallgatók kérdése. A külföldiek kérdésére azért is különös gondot fordítanak, mert 2003-ban az országban tanulók bő egytizede volt külföldinek tekinthető. (A magas arányszám nyilvánvalóan a bevándorláspolitikai intézkedésekkel is összefüggésben van.) A DSW/HIS 17. Social Survey adatai 2152 külföldre vonatkozóan az alapadatokon (személyes adatok, szülőkre vonatkozó adatok) túlmenően a tanulmányokra, a megélhetés költségeire, az életkörülményekre és a Németországgal, mint tanulási hellyel kapcsolatos véleményekre is kiterjedtek. (Isserstedt-Schnitzer: Internationalization...)

Az Amerikai Egyesült Államokban, mint a legtöbb hallgatót befogadó országban számos kutatás és/vagy kérdőíves felmérés készült a témában, egy részük intézményi szinten, míg mások több intézményt is érintve.

Japánban, ahol több mint 100 ezer külföldi hallgató tanul 2004-ban készítettek felmérést az ott tanuló külföldi diákok elégedettségéről, a Japánról alkotott képről, a tapasztalt diszkriminációról.

Finnországban 2002-ben készült egy átfogó felmérés az ott tanuló külföldiek körében. A kérdések az ún. háttérváltozókon túlmenően a tanulmányaikkal kapcsolatos tapasztalatokra, az intézményválasztási motivációkra, a finn társadalomba való integrálódás nehézségeire, a további tanulással és munkával kapcsolatos tervekre koncentráltak.

Magyarországon az utóbbi időben 2 átfogó jellegű vizsgálat zajlott a külföldi hallgatók körében. A 2003-ban végzett felmérés célja a Magyarországon tanuló külföldi diákok életkörülményeinek és közérzetének vizsgálata volt. A kutatás azokra a külföldi hallgatókra terjedt ki, akik ebben az időben a magyar Ösztöndíj Bizottság, a TEMPUS Iroda vagy az Oktatási Minisztérium Határon Túli Magyarok Főosztálya szervezésében tanultak hazánkban. A 464 kitöltött kérdőív adatai azt mutatják, hogy a három csoport tagjai mind anyagi-szociális jellemzőiket, mind származási helyüket, ambícióikat, tanulási motivációikat, illetve a magyar felsőoktatási rendszerhez való viszonyulásukat tekintve nagyfokú különbséget mutatnak. (Örkény-Székelyi 2003)

A másik átfogó jellegű vizsgálat a Kárpát-medencére koncentrált, s a külföldi hallgatók azon nagy csoportját vizsgálja, akik a határon túlról érkeztek a magyar felsőoktatásba. A vizsgálat során négy olyan régióból származó fiatalokat kérdeztek, ahol jelentősebb létszámban vannak határon túli magyarok. (Erdei 2005)

A regionális jellegű kutatásokra ad egy jó példát az, amelyik a kelet-magyarországi és ahhoz közeli határon túli térség felsőfokú képzést nyújtó intézményeiben készült. Bár a minta nem tekinthető reprezentatívnak, számos adalékot nyújthat későbbi vizsgálatok főbb kiindulópontjainak meghatározásakor.

Irodalom és honlapok

- Erdei Itala: Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében I-II. In: Magyar Felsőoktatás
- Erdei Itala: Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio* 2005/2. pp.334-359.
- Horváth István: Az erdélyi magyar fiatalok Magyarország irányú tanulási migrációja 1990-2000. in: *Erdélyi Társadalom* 2004/2. pp. 59-84
- Örkény Antal-Székelyi Mária: Magyarországon tanuló külföldi diákok 2003. Kézirat
- Pusztai Gabriella-Nagy Éva: A tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékén. *Educatio* 2005/2. pp. 360-384.
- Szentannai Ágota: A Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése, *Régió* 2001/4. pp. 113-131.
- Angol nyelvű oktatás Európában - Magyarország az európai átlag felett szerepel. Forrás: <http://www.om.hu/main.php?folderID=609&articleID=1409&ctag=articlelist&iid=1>
- Internationalisation of Higher Education. OECD Policy Brief, August 2004
- Campus Hungary. A magyar felsőoktatás külföldi népszerűsítését elősegítő program, www.campushungary.hu
- Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató, OM
- Education at a Glance, OECD
- Magyar Statisztikai Évkönyv 2002, KSH, 2003.
- Tempus Közalapítvány. Éves jelentés 2003., Forrás: http://www.tpf.iif.hu/upload/docs/konyvtar/tka/eves_jelentes2003.pdf
- www.ceu.hu/admissions_profile.html
- www.oecd.org
- www.om.hu
- Isserstedt, Wolfgang; Schnitzer, Klaus: Internationalization of Higher Education - Foreign Students in Germany - German Students Abroad. *Results of the 17th Social Survey*. Forrás: http://www.his.de/Service/Publikationen/X_Pub
- <http://www.fsd.uta.fi/english/data/catalogue/FSD1269/meF1269e.html>

Kutatási Terv

A kutatás vezetői: Szemerszki Marianna, Ph.D és dr. Gábor Kálmán

Közreműködő kutatók: Tomasz Gábor

A kutatás célja egyrészt annak vizsgálata, hogy a külföldi hallgatók milyen arányban, milyen összetételben (képzési szint, tagozat, regionális és szakcsoportonkénti megoszlás) vesznek részt a magyar felsőoktatásban, másrészt annak bemutatása, hogy az egyes intézmények milyen intézményi stratégiával rendelkeznek a külföldi hallgatók befogadására, illetve saját intézményük menedzselésére. Célunk továbbá a magyar felsőoktatás elhelyezése a nemzetközi mobilitási folyamatokban.

A kutatás módszere: statisztikai adatok (OM, OECD) elemzése, intézményi interjúk, esettanulmányok készítése.

A statisztikai adatok elemzése alapján elkészülő tanulmány tartalma:

- a rendelkezésre álló adatbázisok bemutatása
- a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók számának változása (idősoros elemzés)
- Magyarország helye az OECD országokban, illetve az Európai Unió országai körében
- a legfrissebb hallgatói adatok alapján a hallgatók összetételének vizsgálata több szempont alapján, intézményi, szakcsoportonkénti összehasonlítások
- a külföldi hallgatók körében végzett korábbi felmérés(ek) eredményeinek bemutatása, értékelése, esetleges javaslatok további hallgatói vizsgálatokra

Az intézményi interjúk, esettanulmányok alapján készülő tanulmány tartalma:

- hogyan történik és mennyire sikeres a külföldi hallgatókkal kapcsolatos ügyek országos szintű koordinálása (Campus Hungary), hogyan zajlik ez más országokban
- az esettanulmányhoz, interjúhoz kiválasztott intézményi kör bemutatása, a kiválasztás szempontjai
- a kiválasztott intézményekben tanuló hallgatók száma, megoszlása, időbeli változások
- az intézmények szervezeti felépítésének bemutatása, ezen belül a külföldi hallgatókkal kapcsolatos kérdések koordinálása, annak jellege, mértéke

A kutatás várható időtartama: 6 hónap

RADÁCSI IMRE

FELSŐOKTATÁSI TELJESÍTMÉNY ÉRTÉKELÉSEK ÉS ELŐRELEPÉSEK EURÓPÁBAN

Bevezetés

A felsőoktatási teljesítmény/minőség mérése, bemutatása világszerte az egyik leginkább változó területe a felsőfokú képzésnek. A hallgatói létszám radikális emelkedése, a képzési kínálat differenciálódása Magyarországon is középpontba állította az egyetemek-főiskolák minőségi értékelésének lehetőségeit.

A hagyományos "akadémiai" és az oktatás-irányítás kompetenciájában lévő teljesítmény/minőség-értékelések (akkreditáció, normatíva-megállítások, pályázati monitoring) rendszere kiépült, fejlesztésükről a hivatott testületek folyamatosan gondoskodnak - de ezek mellett, kiegészítésként, mindig létezett egy informális értékelése is az intézményeknek. A szakemberek, oktatók, hallgatók, jelentkezők között szóban terjedő evidenciák sok mindent meghatároztak a jelentkezésektől kezdve a munkaerőpiaci esélyekig.

A nemzetközi jártassággal is bíró felsőoktatási szakemberek számára természetesen nem lesz újdonság a ranking ötlete, hiszen az egyetemek rangsorolása immár több évtizedes múltra tekint vissza Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban. Ezek a többnyire igen tekintélyes piaci szereplők, főként napi- és hetilapok, nagy kiadók, magán képzési ügynökségek által összeállított rankingek igen fontos szerepet töltenek be a felsőoktatás értékeléséről folytatott vitákban, hiszen a felhasználó - vagyis a szülő, a diák és a jövőbeni alkalmazó - szempontjából, "kívülről" közelítenek az egyetemekhez és a főiskolákhoz. Helyi értékük is ehhez igazodik: olyasféle komoly "ranking-játékot" jelentenek, mint a politikai közvélemény-kutatások: a kedvezőtlen vagy önképükhöz képest hátrébb rangsoroltak persze lekicsinylik, bírálják, de mindenki várja és figyeli, sőt, beépíti intézményi stratégiájába tanulságait.

A legtekintélyesebb külföldi rankingek, mindenekelőtt a U.S.News and World Report, a The Times és a Der Spiegel - eltérő módszertannal készül - megoldásai, illetve ezek nemzetközi vitájának tanulságai fontos információval bírnak.

A nemzetközi szakirodalom tanúsága szerint sokféle megközelítés, szempontrendszer lehetséges a rangsorolásban. Egyértelmű azonban, hogy csak azok az adatsorok lehetnek hitelesek, amelyek kutatási módszerei, alapadatai hozzáférhetőek, tehát az eredmények ellenőrizhetőek. Hiszen (és ez már Magyarországon is egyre inkább igaz) a felsőoktatási intézmények az oktatási piac szereplői, tehát nem mindegy számukra, miként értékelik teljesítményüket, vonzerejüket.

Erre a két leggyakoribb szempont egyfelől a tudományos/szakmai teljesítmény, illetve az oktatás színvonala s ezzel összefüggésben a diploma piacképessége, másfelől a diákok életkörülményei, elégedettsége, az egyetem-főiskola légköre.

Az előbbi olyan mutatók alapján szokás megítélni, mint az egy diákra jutó oktatási kiadások, az egy oktatóra jutó diákok száma, a kifejezetten a tanulást és az önképzést szolgáló infrastrukturális beruházások (pl. könyvtár, számítástechnikai felszereltség) és tanórán kívüli lehetőségek, a belépő diákok iskolai teljesítménye és a kilépő diákok munkaerőpiaci pályája. Ezeknek a rangsoroknak az elkészítéséhez (köszönhetően az oktatási tárca olyan információ-tájékoztatói fejlesztéseinek, mint például az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda által kiadott Mit kínál a magyar felsőoktatás-kötet) már jó néhány, adatsor rendelkezésre áll -

azonban súlyos hiányok is akadnak. Ezek közül a legérzékenyebb, hogy mindeddig nem valósult meg a munkaerőpiaci visszajelzések kiépült rendszere.

Annak a rankingnek, amely mindezeket a tényezőket a hallgatók oldaláról méri, erre is ösztönző hatása van. Hiszen a megindult intézményi és országos karrierkövetési kísérletek csak akkor lehetnek sikeresek, ha a munkaerőpiaci szereplők és maguk az egyetemek-főiskolák aktív részesei lesznek.

Ugyanis a hallgatói presztízsrangsorok objektivitása megkérdőjelezhetetlen: a diákok reprezentatív mintán végzett, sztenderdizált kérdőíves felmérése adja. Márpedig a presztízis a felsőoktatásban meghatározó tényező: az oktatás-szociológiai kutatások alapján az egyik legfontosabb szempont a továbbtanulási döntésekben.

Azonban a presztízis igen összetett jelenség. Alapját az intézményekre vonatkozó vélemények - szociológiai nyelven fogalmazva attitűdök - alkotják: egy egyetem vagy főiskola hírneve, szakmai megítélése, végzőseinek esélyei a munkaerőpiacon és a tudományos pályán. A "presztízis"-rangsor jelentősége abban áll, hogy a felsőoktatásban érintettek nézeteinek felméréseivel segít tisztázni, miféle szempontok szerint értékelnek egy felsőoktatási intézményt azok, akik ilyen vagy olyan módon részesei a felsőoktatásnak. Így a presztízis objektív módszerekkel való mérése olyan visszajelzésként szolgál a diákoknak, az egyetemi vezetésnek és a munkaadóknak, amely segíti a diploma és az egyetemi képzés értékével, minőségével kapcsolatos kérdések felvetését és tisztázását. Azonban bármennyire is lényeges a presztízis, természetesen nem helyettesíti az objektív mutatók (felvételi arányszámok, költségvetés és infrastruktúra, oktató/hallgató arányszám vagy az oktatók publikációkon, kutatási eredményeken, tudományos fokozaton lemérhető "minősége") szerinti értékelést, és nem is mosható össze ezzel.

Az empirikus felmérés ugyanakkor jóval árnyaltabb képet fest a hallgatók véleményeiről, mint a szóbeszéd. Ugyanis a presztízis összetett fogalom: az egyes intézmények más-más pontszámot kaphatnak például ilyen három érvényesített szempontrendszer:

- a diákok közérzete,
- a diákok szakmai előmenetelének segítése és az oktatás,
- a diploma (diákok által minősített) versenyképessége, színvonala alapján.

A diploma értékelésére vonatkozó több kérdésből ezekben a listákban azokat érdemes figyelembe venni, amelyeknél a hallgatóknak a hazai felsőoktatási intézménykínálatban és nemzetközi relációkban kellett elhelyezniük saját főiskolájukat, egyetemüket. Ezzel elkerülhető annak a veszélye, hogy egy alapvetően gyenge szakmai képzést nyújtó intézmény pusztán azért kerülhessen a rangsor élére, mert hallgatói eleve lényegesebben alacsonyabb elvárásokat támasztanak saját intézményükkel szemben, mint egy magas oktatási színvonalú egyetem vagy főiskola diákjai saját intézményük esetében.

1. Teljesítmény/minőség mérések Európában

A minőség felsőoktatási nemzetközi értelmezésének legfontosabb szempontja az, amikor azt tekintjük, hogy az egyes intézményekben, sőt kultúrákban az üzleti szektor minőség értelmezése mennyire terjed át a felsőoktatási intézményekre.

Amennyiben az első megközelítést vesszük, akkor azt látjuk, hogy az a folyamat, amely megpróbálja összemérni az egyes felsőoktatási intézmények azonos szakjainak színvonalát, nem más, mint az akkreditáció folyamata. Az akkreditáció értelmezése ebben az aspektusban az, hogy az egyes országok felsőoktatási struktúrája, illetve egyes szakjai szakmai minősége mennyire koherens.

Az akkreditáció mint minőséghitelesítési tevékenység helyzete nemzetközi összevetésben eléggé vegyes képet mutat. Olyan általánosan kötelező, az intézmények egyes karainak, illetve szakjainak életét hosszú távon meghatározó, kötelező jellegű akkreditációs folyamat, amely hazánkban valósul meg, nem megszokott a nemzetközi gyakorlatban. Ezért aztán eléggé érdekes ennek a gyakorlatnak a megítélése: míg itthon a kezdeti ellenállást a beletörődés és a kötelezettségek szolgai jellegű végrehajtása követte, addig nemzetközi vélemények példaértékűnek és követendőnek tartják a magyar példát.

Az akkreditációs folyamat elsődlegesen „holland import”: azonban, míg Hollandiában az ily módon kidolgozott akkreditációs rendszert annak korlátjai miatt legfeljebb ajánlják megvalósítani (ez az ún. HBC értékelési rendszer), nálunk meg is valósították.

Léteznek azonban bizonyos szegmensekben nemzetközi összehasonlításban is kötelező akkreditációs eljárások. Mindenekelőtt az amerikai orvosi felsőoktatás akkreditációs tevékenysége emelendő ki. A nem akkreditált orvosképző helyek által kiadott diplomákat az Amerikai Kórházak Szövetsége nem ismeri el, és tagjai nem is alkalmaznak ilyen orvosokat.

Angliában is ismert az akkreditáció fogalma. Az egyetemek szabadon választhatnak, hogy egy kidolgozott eljárásnak alávetik-e magukat. Amennyiben igen, és az sikeres, az megjelenik a nagyközönség előtt is; ezzel a minősítéssel az egyetemek és főiskolák mint versenyeszközzel élhetnek. Figyelembe kell azonban venni azt is, hogy a tradíciók országában ez a versenyeszköz meglehetősen korlátozott.

Ismeretes továbbá az európai akkreditációs rendszer, a CRE is. Ennek az elvileg összeurópai elismerést adó akkreditációs folyamatnak azonban komoly valós hatása nincs: az akkreditációs tevékenység elsősorban az egyetemi menedzsment folyamataira irányul.

Az akkreditáción túllépve, van még egy folyamat, amelyet az egyes országok felsőoktatási színvonalának összehasonlításánál figyelembe kell venni. A kreditrendszerrel van szó. Látszólag nem sok köze van a minőséghez a kreditrendszernek, azonban, ha egy kicsit közelebbről megvizsgáljuk a kérdést, akkor a kezdeti véleményünket meg kell változtatnunk.

A kreditrendszer az egyes egyetemek különböző tárgyainak összemérését teszi lehetővé – elviekben. Már a fogalom, az összemérés, azaz benchmarking is minőségügyi fogalom, de a tartalom, amelyet a kreditek jelentenek, is kielégíti az összemérést. Arról van szó, hogy ugyanolyan nevű, tartalmú tárgyakkal, a tárgy tartalmának összehasonlításával el lehet dönteni, hogy az elviekben ugyanolyan nevű tárgyak a valóságban azonosak-e. Az összemérés alapján el lehet végezni azt a minőségügyi tevékenységet, amely az összes tárgy ismeretében meg tudja állapítani, hogy az adott szakot melyik képző helyen oktatják a legmélyebben, a legalaposabban. Hozzá kell tenni, a kreditrendszernek nem ez az elsődleges tanulmányi szerepe, de mivel van ilyen szerepe is, nem csodálkozhatunk, hogy az európai felsőoktatás ebben a kérdésben nem képes ötről hatra jutni. A nyilvános összemérés egyben az egyes szakok sajátos know-how-ját is elárulná: erre a „levetkőzésre” semelyik szakgazda sem vállalkozik.

A másik kérdéskört vizsgálva azt kell tekintetbe vennünk, hogy mennyire jelenik meg a minőségügy üzleti értelmezése a felsőoktatásban. Két irányban kell haladnunk. Először meg kell vizsgálni, hogyan áll a szabványos minőségbiztosítás helyzete az egyes európai országokban. Másik oldalról megvizsgálandó, hogy a TQM mint minőségfilozófia hogyan érvényesül a felsőoktatásban.

A szabványos minőségbiztosítás helyzetét tekintve felemás a helyzet. Egyrészt, majd minden országban megindult az a folyamat, hogy bizonyos egyetemek és főiskolák elsősorban saját menedzsmentjük működésének szabályozására bevezették az ISO 900x szabványt. A folyamat európai összehasonlításban nagyjából a kilencvenes évek második felében indult

meg. Németországban spontán módon, de például Franciaországban kormányzati támogatással. A folyamat megítélése kettős: azok az intézmények, amelyek kiépítették a szabványos működés rendszerét, teljes elkötelezettségükről és odaadásukról tesznek tanúbizonyságot. Az ISO minőségügyi szabvány felé el nem kötelezett intézmények viszont enyhén szólva is szkeptikusan fogadják a szabvány alkalmazhatóságát a felsőoktatásban.

A TQM mint vezetési filozófia „begyűrűzése” a felsőoktatásba elsősorban az önértékelés révén jelenik meg. Az önértékelés mint mérési technika a TQM egyik nagy fejlesztése. Megvalósulási formái számosak.

A továbbiakban tekintsük át néhány, a tárgykör szempontjából jelentős ország felsőoktatásának helyzetét részletesebben, a minőségbiztosítás/minőségirányítás szempontjából.

Teljesítmény értékelés a brit felsőoktatásban

A Major korszak reformjainak eredményeként jelen állapot szerint a következő folyamatok figyelhetők meg. Az intézményi minőségügy, valamint finanszírozás kérdéseivel az alábbi jelentős szervezetek foglalkoznak:

- CVCP (Committee of Vice Chancellors and Principals),
- HEFC (Higher Education Funding Council = Felsőoktatási Finanszírozási Tanács), ez a szervezet területenként önálló tanáccsal (Anglia, Wales, Skócia) rendelkezik. Állam által irányított testület azzal a feladattal, hogy a felsőoktatási intézmények által felajánlott tanulmányok tekintetében és a minőségi eljárás megítélésében felelősséget vállaljon azért, hogy a mindenkori finansziális ellátást területenként meg tudja állapítani.
- QAC (Quality Assessment Committees = Minőségbiztosítási Tanács), aminek a képviselői a felsőoktatási intézményekhez, az iparhoz, a gazdasághoz tartoznak. Tevékenységével támogatja a HEFC-et.
- HEQC (Higher Education Quality Councils = Felsőoktatási Minőségbiztosítási Tanács). A felsőoktatási minőségértékelési (akkreditációs jellegű) tevékenységben vállal szerepet.

Mivel az egyes testületek jogköre és feladatrendszere nem teljesen tisztázott, ezért jelenleg legalább 4 különböző értékelési eljárás létezik az angol felsőoktatásban:

1. A záróvizsgán nyújtott teljesítmények alapján történő értékelés.
2. Bizonyos szakok szokásos hivatásorientált értékelési eljárása.
3. A HEQC vizsgálati eljárása (a QAC közreműködésével).
4. A HEFC értékelése.

Számunkra a második kettő értékelési eljárás a fontos.

A HEQC vizsgálati eljárása felállította a felsőoktatási intézmények primer felelősségeit egy optimális minőség menedzsment érdekében, így szolgálva a tanítási, tanulási folyamatok szervezésének javítását, emellett ezek minőségi standardjait is. Azonban nem tesz rangsort a teljesítmények alapján a felsőoktatási intézmények között.

Ezt a vizsgálati eljárást a felsőoktatási intézmények kérésére vezették be. Az eljárás az intézmény és a szakok önálló értékelésére épül, amelyek eredményei értékelési jelentésben fogalmazódnak meg. Az önálló értékelés a felsőoktatási intézmény minőségbiztosítási rendszerén alapszik a szervezet egészére és részegységeire nézve, mint pl. a tanulmányi

folyamat alakítása és átvizsgálása, tanítási módszerek és hallgatókkal való kapcsolatok alakulása, az akadémiai standardok, pl. a személyiségfejlődés biztosítása. A különböző szakok értékelési jelentését három külső szakértő készíti el. A négynapos látogatás alatt - amit a HEQC szervez, a szakértők az összes résztvevő szakterület képviselőivel beszélnek - mind a hallgatókkal, mind a tanárokkal az intézmény eseményeiről, az értékelési munkában szereplő témakomplexumokról. Az értékelési megbeszélések végén egy zárójelentésben összegyűjtik a szakértői a véleményeket, az eredményeket, az ajánlatokat. A főiskola felkéri őket, foglaljanak állást azért, hogy a szükséges intézkedéseket meg tudják tenni. A jelentéseket belső publikációban hozzák nyilvánosságra azért, hogy így az 5 évente ismétlődő értékelésekhez járulékos információkat nyerjenek, hogy a fellépő változásokat nyomon tudják követni.

A HEFC által országszerte elterjedt, és a szakterületre jellemző értékelési eljárásai azt a szándékot követik, hogy az államilag megkövetelt tanulmányi irányok kielégítő minőségűek legyenek, a minőségi javulások értékelési jelentéseit nyilvánosságra hozzák, hogy végül a finanszírozás megalapozott, a teljesítmény pedig honorálva legyen.

Ez az eljárás is az egyetemen lévő szakok kapcsolatának belső és külső analizisén alapszik. A szakok jelentései pl. arról nyújtanak felvilágosítást, hogy milyen módon határozzák meg a tanulmányi célt, és ezt hogyan szövik bele a tanmenetbe, hogyan gondoskodnak a hallgatókról, zajlott-e vita a tanítás illetve a tanulás minőségéről, volt-e előrelépés a személyzet fejlődésében, és hogy a tanulmányi segédesszközöket sikeresen vezették-e be.

A QAC és szakértői a fenti értékelési jelentéseket olyan szempontból analizálják, hogy a látogatások a szakokon sikeresnek tűnnek-e vagy nem. Minden jelentést a 3 alábbi kategóriából eggyel értékelik:

- kiváló,
- kielégítő vagy
- nem kielégítő.

Azonban a HEFC korlátozott kapacitásainak köszönhetően az összes szakot a szakértői csapatok nem tudják meglátogatni. Ezért az ilyen látogatások csak akkor előre láthatóak, ha a szakértők a szakjelentések alapján azzal a kialakult benyomással rendelkeznek, hogy a szóban forgó szakok minősége kiváló vagy a képzés minősége kétségbe vonható. Azon szakok közül, amelyek teljesítőkéességét kielégítőnek találták, csak néhányat szűrőpróbaszerűen látogatnak meg. Ha egy helyről úgy ítélik meg, hogy szükségszerű a meglátogatása, akkor a QAC a csapatot olyan szakmai specialistákból állítja össze, akik elvégzik a szakok helyzetének vizsgálatát direkt megfigyeléssel (előadáson, szemináriumon stb.): a tanmenet, a tanterv, a belső jelentések, a statisztikai adatok, a vizsgabizottság jelentéseinek- és a diplomamunkák áttekintésével; a hallgatók és a tanárok kikérdezésével azért, hogy megfelelő minőségű képet kapjanak. Minden egyes látogatás végén a csapat szóban informálja a kart az eredményekről. Az írott zárójelentésben megjelenítik az erősségeket és a gyengeségeket, és azt hogy a képzési folyamatot együttvéve kiválónak, kiemelkedőnek vagy nem kiemelkedőnek tekintik. E mellett a kiválónak megítélt kart további egyéb eszközökkel segítik, a kiemelkedők esetében a támogatási forrásokat azonnal nem csökkentik, és azok, amelyek nem kielégítőek, és semmi javulás nem várható, ott viszont a támogatási forrásokat csökkentik.

A zárójelentést csak a kiválónak és a kiemelkedőnek ítélt karok esetében publikálják. Azért a nem kiemelkedőnek ítélt karok is kapnak finansiális hozzájárulást. Mindenesetre az eddigi értékelések alig 1%-át ítélték a legalacsonyabb kategóriába tartozónak.

A HEFC által vezetett értékelési-eljárás 3 évente rangsort állít fel a felsőoktatási intézmények esetében azzal a szándékkal, hogy a kutatási- és pénzügyi eszközöket a kiválónak ítélt kutatási területekre koncentrálják.

A szakértőcsoportok megítélése ellen, a kutatási források és lehetőségek elvesztésének tekintetében a karok számára nincs tiltakozási lehetőség. A rangsorolás eredményét a rangsorolás ténye után publikálják.

Teljesítmény értékelés a francia felsőoktatásban

Egy felsőoktatási intézmény minőségi kritériumait Franciaországban az alábbiak határozzák meg:

- egyetem vagy Ecole,
- a tanulmányi követelmény színvonala,
- a végzősök száma, a lemorzsolódási arány együttesen,
- a szociális háttér,
- a hírnév, mint külső keretfeltétel,
- a Grande Ecole esetében pedig a versenyképesség.

Az intézményi értékelések a Nemzeti Értékelési Bizottság (Comité National d' Evaluation 1985) megalapításával váltak rendszeressé. Ez a bizottság független az Oktatási Minisztériumtól, 17 tagból áll, amelyből 11-en a felsőoktatási intézményekből származnak, akiket a köztársasági elnök választ 4 évre. Azonban a tagok fele két évente cserélődik. A bizottság munkáját titkárság támogatja. A bizottságnak az a törvényes feladata, hogy elemezzen, és ajánlatokat készítsen a felsőoktatási politika problémáinak megoldására, illetve átvizsgálja az egyetemeket és a Grandes Ecole-kat és más képzési irányokat, amelyek az Oktatási Minisztérium vagy más minisztériumok alá tartoznak.

A CNE felelősségi körei az alábbiak:

- az Oktatási Minisztérium hatáskörébe tartozó intézmények értékelése,
- más minisztériumokhoz tartozó, de az oktatást érintő részlegek értékelése,
- horizontális értékelés végzése az oktatási rendszer területén.

A CNE tevékenysége intézményeket, nem személyeket értékel. A CNE értékelői külső szakértői-független segítséget kérhetnek az értékelések elvégzéséhez. Az értékelés során az intézmény célkitűzésein keresztül az ügyfél kapcsolattartás és a tanári képzési feljegyzések mind tárgyként szerepelhetnek. Minden értékelt intézmény kötelező értékelési pontja a tanítás folyamatának értékelése.

Minden vizsgálat 12-18 hónapig tart, ami alatt a bizottság egy külső és egy belső értékelést folytat. A belső értékelés (tkp. önértékelés) keretei között a vezetőség kidolgozott az intézmény egészére, és a kari igazgatók a saját karukra vonatkozó önálló értékelési jelentéseket, amelyek pontos felvilágosítást nyújtanak az aktuális helyzetükről. Az értékelési szempontokat az alábbi táblázat mutatja.

A CNE értékelő bizottsága az értékelésről beszámolót készít. Az egyes intézményi éves beszámolót prezentáció formájában adják a Minisztérium tudtára, plenáris ülésen. Ezt követően publikálják az eredményeket.

Az értékeléseket nyomon követik. A nyomon követés folyamata a minőségmutatók figyelemmel kísérése miatt vált nélkülözhetelenné. Az észlelt problémákra adott megoldási javaslatok bevezetését vagy be nem vezetését is ezeken a nyomon követő látogatásokon tudják megvizsgálni.

Az Oktatási Minisztériumon kívül a Mezőgazdasági és Halászati Minisztérium felelős a mezőgazdasági oktatásért, a Munkaügyi és Szociális Minisztérium aktív szerepet vállal a szakképzésben, illetve a munkaerőpiac és az oktatás összehangolásában, valamint az Ifjúsági és Sportminisztérium, és a Kulturális Minisztérium együttesen szerepet vállal a fiatalok oktatási programjainak, illetve a nemzetközi együttműködés létrehozásának területén.

Az 1984-es felsőoktatási törvény szabályozása alapján az egyetemek saját hatáskörükben döntenek belső működési struktúrájukról és saját, belső használatú szabályozásaikról.

Alapfelépítésük és felelősségi köreik:

- Igazgató Tanács, mely a szabályozások meghatározásáért, költségvetés elfogadásáért, számlák jóváhagyásáért, szerződések és megállapodások érvényesítéséért és együttműködési egyezmények hitelesítéséért felelős.
- Tudományos Tanács, mely a kutatás területét azonosítja, valamint az oklevél kiállítási jog felelősségében játszik szerepet, itt döntenek az oklevelek tartalmáról és az esetleges változásokról.
- Egyetemi Tanács, mely az egyetemi életet felügyeli, tanácsadó, és szociális szerepe van, a hallgatók számára nyújtott szolgáltatások (könyvtár, dokumentációs központ, hallgatói iroda, kollégiumok) illetve a nemzetközi kapcsolatok területén játszik szerepet.

1989-ben új törvény által szabályozták a felsőoktatási intézmények működését. Az 1984-es törvények alapján meghatározott éves költségvetési kötelezettséget négyéves beszámolási kötelezettség váltotta fel, teret adva ezzel az egyetemek önállóságának.

Minden intézmény tudományos tervezést kell, hogy folytasson, a nemzeti prioritásoknak és a helyi igényeknek való megfelelés mellett. Ezt mindig a meghatározott minisztériumnak kell benyújtani (tehát, ha például mezőgazdasági tanulmányokról beszélünk, akkor a Mezőgazdasági és Halászati Minisztériumnak).

Minden, a felsőoktatásban részt vevő magániskolának lehetősége van állami elismerésért folyamodni a francia államhoz.

Az alábbi kritériumoknak kell megfelelni:

- Először is, a tanítás hossza és felvételi követelmények területén: majd az órarendek, tanterv, tanítási módszerek, és a tanári kar akadémiai tapasztalata alapján nyújtott kiválóság, de legalábbis a nemzeti szabályozásoknak való megfelelés.
- Az oktatási intézmény épületének és felszerelésének megfelelése.
- Törvényes státusz egyesület vagy vállalat esetén.
- Pénzügyi helyzet: a bevételek és kiadások összhangja és tisztasága.

Állami elismerést az Oktatási Minisztérium ad. Ezáltal lehetővé teszi, hogy az adott intézmény állami támogatásokat vagy kölcsönöket kapjon. Ugyanakkor az állami elismerésű

intézményekben várható az állami felülvizsgálat is. Állami elismerésű diplomát az Oktatási Minisztérium jóváhagyásával lehet csak kiadni, de minimális követelmény az öt éves sikeres működés.

Teljesítmény értékelése a svéd felsőoktatásban

Svédországban a Nemzeti Felsőoktatási Intézet felelős a felsőoktatásban működő minőségügyi rendszerek felügyeletéért, támogatásáért és értékeléséért. Mindemellett foglalkozik még a felsőoktatási intézményekre vonatkozó információ terjesztésével (disszemináció). Ez az intézmény bonyolítja le a felsőoktatási rendszerek minőségügyi felülvizsgálatait (audit) is, és nemzeti értékelést is végez. A nemzeti értékelés vonatkozhat felsőoktatási programokra és intézményekre, de akár ezek részeire, mint pl. vizsgákra is. 2001. óta az Intézet rendszeres időközönként tárgy- és program értékelést végez. Az értékelés minden intézmény számára kötelező, és ingyenes.

Minden felsőoktatás részét képező program értékelésre kerül legalább egyszer hat év folyamán. Az eredményeket szakújságokon és az Interneten keresztül teszik közzé. A kilencvenes évek elejétől életbe lépő új értékelő rendszer bevezetésével egyre inkább az ellenőrző funkció erősítésére helyezték a hangsúlyt.

Az egyetemek és főiskolák az értékelést saját fejlődésük nyomon követésére alkalmazták. Az értékelés általában az intézmény keretein belül történt meg. Az 1993-as felsőoktatási törvény kötelezővé tette az egyetemek és főiskolák számára is az oktatási tevékenység rendszeres értékelését. Társadalmi elvárássá vált a felsőoktatás garanciális, minőségi oktatása. A minőségbiztosítási rendszer az új erőforrás-elosztási rendszer alapkövetelménye lett (alapvetően a mennyiségi eredmények figyelembe vétele mellett). A Felsőoktatási Intézet segíti az egyetemeket és főiskolákat abban, hogy az állandó szinten tartott, és fejlesztett oktatási minőséget biztosítani tudják ügyfeleik számára.

Minden egyetem és főiskola saját maga felelős az intézmény oktatási minőségéért. A felsőoktatási szabályozás kijelenti, hogy a minőségfejlesztés az oktatók és a tanulók közös felelőssége. A minőségfejlesztés szervezése tesz különbséget az intézmények között. Minden oktatási intézménynek képesnek kell lennie egy három évre vonatkozó minőségfejlesztési tervet felmutatni. Ezeket a terveket, és az ebben megjelölt fejlesztési tevékenységeket a Felsőoktatási Intézet értékeli, a minőségfejlesztési program keretein belül.

Minden minőségfejlesztési mérés kiinduló pontja, hogy a diákok lehetőséget kapnak a saját tanulmányaikért való felelősség vállalásra, mind tartalmi, mind pedig szervezési szinten. Ugyanakkor az egyetemek és főiskolák is felelősséget vállalnak azért, hogy a diákok megkapják a szükséges támogatást a kurzusok közötti választás lehetőség, illetve a tanulmányok felsőbb szinten való folytatása szintjén. Nem csak a diákok, de a tanárok és kutatók, valamint a tudományos élet további szereplői is felelősséget kell, hogy vállaljanak a szakterületükön végbemenő változások, fejlődés figyelemmel kíséréséért, az új pedagógiai megközelítések alkalmazásáért, illetve más kiegészítő erőforrások (könyvtárak, egyéb felszerelések) felhasználásáért, hogy minél magasabb fokon tudjanak megfelelni a kitűzött céloknak.

Az értékelési program az alábbi területeket foglalja magában:

1. Az iskola feltételei és felszereltsége
2. A szabályozási elvek és fejlesztések
3. Belső körülmények
4. Tanítási folyamat és tevékenységek

5. Iskolai teljesítmény és eredmények

Az oktatási intézményekben működő minőségügyi rendszerek értékelését az alábbi három értékelési funkcióra alapozzák:

1. Tárgyak és programok értékelése. 2001-től kezdődően a Felsőoktatási Intézet minden felsőoktatásban részt vevő intézménynél rendszeres értékeléseket végez. A posztgraduális programok értékelésére minden hatodik évben kerül sor.
2. Oklevél-kiállítási jog. Az oklevél kiállításának jogát a Felsőoktatási Intézetten keresztül lehet kezdeményezni, az értékelést az Intézet (néhány esetben az állam) végzi, meghatározott kritériumok szerint, alapos vizsgálat után.
3. A felsőoktatásban dolgozó intézmények munkájának nemzeti szintű értékelése. Az egyetemeknek és főiskoláknak rendelkezniük kell minőségfejlesztési tervvel, és éves szinten be kell erről számolniuk az államnak. A Felsőoktatási Intézet értékeli ezeket a terveket. Miután 1999-től 2002-ig bezárólag minden intézményt értékelték, egy egyszerűsített értékelési modellt vezettek be.

Az értékelés/felmérés akkreditáció formájában történik, egy értékelő csoport jelentése alapján. Ez a csoport az intézmény minőségügyi rendszerét vizsgálja meg, és meghatározott szempontok szerint végzi az értékelést, melyet az Intézetnek ad be. Az Intézet által meghatározott értékelési szempontokat folyamatosan fejlesztik és ellenőrzik a tanárok, aktív kutatók és tudósok bevonásával.

A minőségi ismérveket minden kritériumra kiterjesztik. Ezek a kritériumok a következők: tanári kompetencia és fejlődés, kutatói tevékenység, az oktatás tartalma és szervezése, tárgyak és oktatási szintek, részletesség, széles látókör, a posztgraduális továbbképzési lehetőség, értékelés és minőségügyi rendszer, hallgatói arány, egyenlőség, internacionalizáció, kiegészítő eszközök (mint pl. könyvtár) minősége és elérhetősége, kirendeltségek és felszerelés, a kiválasztási feltételek és felvételi vizsgák, pénzügyi és szervezeti tervezés és vezetés, hosszú távú stabilitás, kritikai és kreatív szellemi környezet.

Az oklevél-kiállítási jog ellenőrzése két funkciót szolgál: az engedélyezési szintek ellenőrzés alatt tartását és kiadását. Fontos funkció ezen kívül, hogy a kis és közepméretű főiskolák fejlődését segítse. Ezt folyamatos felelősségi kör bővítéssel, egyéni oklevél-kiállítási jog teremtésével, kutatási területek azonosítási jogával érik el, és néhány esetben az egyetemi címet is sikerült már megkapni ezen az úton.

1998 óta, az Intézet által végzett auditok központjában egyre inkább a minőség, mint a minőségügyi rendszer értékelése áll. Az értékelések fejlődést előmozdító hatását egy kétoldalú megközelítés mérsékeli: az ellenőrzés és fejlődés az érem két oldala. A nemzeti értékeléseket egyre változatosabb témakörökben kezdeményezték és vitték véghez.

Változásként jelentkezett az auditori csoport jellegét illetően, hogy 2000-től kezdve ugyanazok az auditorok látogatták meg az összes auditálandó intézményt, így az összehasonlítás lehetősége sokkal kézenfekvőbbé vált, mint a régi rendszerben, amikor is különböző auditor csoportokat használtak. Az eredményeket közzétették, és a legjobb gyakorlatot összegyűjtötték, majd publikálták. Az oklevél-kiállítási jog felülvizsgálatával viszonylag nagy számban vonták vissza egyes intézményeknek a jogosultságát, ami a médiában is nagy visszhangot keltett.

2001 januárjában egy új értékelési rendszert vezettek be, újat abban a tekintetben, hogy külön értékelést vezettek be a tárgyakra és egy másikat a programokra. Az új rendszert kiterjesztették a posztgraduális tanulmányok értékelésére is, és meghatározott időközönként

ismétlik őket. Az oktatás minősége és a minőségügyi rendszer eredményei állnak az értékelés központjában.

A 2000-es év folyamán a Felsőoktatási Intézet egy hatéves látogatási tervet dolgozott ki az értékelésekre, és az iskolákkal együtt határozta meg azokat a tényezőket, amelyekre az értékelést alapozták. Háttér információként szolgált még az adott intézmény folyamatrendszere, a bevezetett változások, és oktatási eredmények is.

Figyelembe vették még az értékelés előkészítésénél az előzetes rendszerismeretet, a tanulói motivációt és tájékozottságot, a tanári kompetenciákat, az oktatási célokat, azok megvalósításának lehetőségeit és mértékét, a szervezeti felépítést, és az információhoz való hozzáférést a szervezeten belül. Érdekes még azt is figyelni, hogyan szabályozzák a tanulmányok frissen tartását, másképpen, hogyan jutnak el a szakmai újdonságok, kutatási eredmények a tanárokig, a tanárokon keresztül a diákokig (vagy az egyik iskolai részegységtől a másikig). Mennyire hatékonyak a vizsgák, mennyire érvényes az intézményi környezetre a kritikus és kreatív szemlélet.

Az önértékelést benyújtják a Felsőoktatási Intézetnek, és ott egy erre kijelölt szakértői gárda értékeli az eredményeket. Ezt egy látogatás követi, a szakértők a helyszínen vizsgálják meg a minőségirányítási rendszer – önértékelés alapján – általuk kiválasztott területeit. Javaslatokat tesznek az általuk kívánatosnak ítélt változásokra.

A harmadik szint egy 1-3 éves szakasz után jön, amikor is a javaslatok nyomán született helyesbítő/megelőző tevékenységeket és azok sikerességét vizsgálják meg, egy nyomon követő audit folyamán. Ha szükséges, akkor az Intézet interjúkkal, kérdőívekkel (pl. a tanári kar, a diákok, vagy más érdekelt felek által kitöltött) segíti saját munkáját, hogy a változások sikeres bevezetését vizsgálja.

Az önértékelést kérdéslista alapján végzik. Az önértékelés tartalmának kérdéseire a Felsőoktatási Intézet ad választ az intézményeknek. A kérdéslista mellett, tudományterületenként kiegészítő listákat lehet igénybe venni. Fontos, hogy az intézmények saját profiljuknak megfelelő kérdéslistákkal is kibővítsék a mindenki által alkalmazott listát, hiszen az egyéni oktatási tervek is jelentős részét képezik a rendszernek. Az auditor bizottság saját meglátásai szerint további területek elemzését kérheti az intézménytől.

A külső értékelők funkciója az, hogy együttműködve az adott osztállyal, illetve témafelelősökkel, betekintést nyerjenek és következtetéseket vonjanak le az adott oktatási program minőségét illetően. Alapot kell tudniuk adni az oktatási intézmény fejlesztési terveinek is. Amikor a külső értékelők megkapják az önértékelést, először mindegyikük önállóan tanulmányozza azt. Ezt követően megbeszélést szerveznek, és együtt megtervezik az intézmény látogatását.

Mielőtt az auditorok közzé tennék a jelentésüket, az oktatási intézménynek joga van átnézni a megfigyeléseket, és saját véleményének hangot adni.

Ezt követően a Felsőoktatási Intézet döntést hoz arról, hogyan kezeljék az értékelés eredményét. A riport végleges formáját ők adják meg, és az auditori csoport által hozott javaslatokat is ők hagyják jóvá. Értesítik az adott oktatási intézményt a riport általános eredményéről.

Teljesítmény értékelése a német felsőoktatásban

A német felsőoktatás és kutatás problémái alapvetően gazdasági és társadalmi tendenciákat tükröznek. A gazdasági tendenciák felvázolásáról később lesz szó, a társadalmi tendenciák egyértelműek: egyszerre jelenik meg az igény a fiatalok mind nagyobb számú beiskolázása

íránt, ugyanakkor erősödik a társadalmi nyomás az egyetemek/főiskolák hatékonyabb működése terén. Az adófizető polgárok ezen a területen is kontrollálni akarják befizetett adójuk „jó” elköltését. Ezt a folyamatot oktatási oldalról a színvonal kérdése erősíti: a polgárok hatékonyan működő, gyermekeiket befogadni képes, ugyanakkor minél magasabb színvonalon szolgáltató egyetemet akarnak látni. Ezek a követelmények alapvetően érvényesek a kutatásra is, azzal a megszorítással, hogy a gyermekeiket befogadni képes kritériumot a gazdaság és a társadalom számára produktív, hasznosítható kutatási eredmények követelménye helyettesíti. Ezek az alapvető követelmények az állami források relatíve szűkülésével találkoznak; ebben a helyzetben a konfrontáció a következő alapproblémákban csapódik le:

- a tömegegyetemek problémája, azon belül,
- a finanszírozás kérdése, valamint
- a hallgatói létszám leépítésének (a tanulmányi idő csökkentésének a kérdése, illetve,
- a kutatás finanszírozás, kutatási teljesítményértékelés és a hasznosítható kutatási eredmények problematikája.

Rendkívül jelentős minőségi problémája a német felsőoktatásnak a tömegegyetemek kérdése. A teljes szakspektrumot kínáló, gyakorlatilag felvételi nélkül a hallgatókat befogadó intézmények a viszonylag megfelelő infrastrukturális kiépítettség és az oktatói leterhelés növekedése révén szívták magukba az érettségizett fiatalokat. A jobbára csak egyetemi kimenetekkel rendelkező intézmények pedig túlnőtték magukat, az egykori tervezett létszámok 1,5-2-szerese tanul a legnagyobb egyetemeken, így pl. a berlini Freie Universität 28 ezer hallgatói helyen több, mint 60 ezren. Az oktatói leterheltség a társadalomtudományi szakokon szembetűnő, a hatalmas előadótermek meglepte nem egyszer megenged 1:80, 1:100, vagy akár 1:140-es oktató/hallgató arányt. Az ilyen tömegegyetem tulajdonképpen abból a „megnemtámadási szerződésből”, abból a közös szociális tudatból tudja fenntartani magát, hogy általános vélekedés szerint úgy sem megy be mindenki egyszerre a tanszékre/karra. Ha ezt a kölcsönös szociális megegyezést felborítanák, akkor egyszersmind összeomlanának ezek az intézmények.

A probléma gyökere és végső oka egyértelmű: a tanulmányi idő, azaz a hallgatók által az egyetemen eltöltött idő hossza. Vizsgálatok szerint az átlagos tanulmányi időt legalább két szemeszterrel túllépők aránya 10 szak viszonylatában 8-28 % között mozog. Ugyanakkor még szembetűnőbb adatok kerülnek napfényre, ha ugyanezt az adatot a BaföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz, német felsőoktatás támogatási törvény) által támogatott tanulmányi idő túllépésénél vesszük szemügyre. Ebben az esetben a túllépők aránya 60 és 92 % között mozog. Ez az adatsor rendkívül akut problémára irányítja figyelmünket. A német hallgatók tanulmányi idejének egy részét gyakorlatilag az egyetemnek kell finanszírozni, hiszen azt nem vállalja át senki sem (nem ismeri el sem a szövetségi, sem a tartományi vezetés ezt a plusz költséget).

Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján a német fiatalok átlagéletkora a legmagasabb az első diploma megszerzésekor: 27,9 év. Ugyanakkor a hasonló adat az angol fiatalok életében 22,8 év, a japánok esetében 23,3 év. Tanulmányukban azt is kiemelik, a problémát a késői beiratkozás is fokozza, aminek az az alapvető oka, hogy Németországban 13 év tanulás kell az érettségi megszerzéséhez. Azt is ki kell emelni, hogy a gazdasági aktorok párhuzamot vonnak az oktatás minősége és az oktatásban eltöltött idő között, és ennek alapján szelektálnak a gazdasági szakot elvégző pályakezdők között. A különféle gazdaságtudományi szakokon 11,5-13 szemeszter a tanulmányi idő, az elérhető minimális 8-8 és féllel szemben.

A megoldáshoz a tanulmányi idő csökkentését kell célul kitűzni, hiszen alapvetően ez okozza a „dugulást”. Lényeges azonban a tanulmányi szervezet munkájának javítása, a jogtanácsadás is. *Greiff* idézett cikkében ennél tovább megy: a gigantomania végét hangoztatja, vagy Ernst F. Schumacherrel élve: the small is beautiful, azaz a kicsi szép, méghozzá akkor, ha a tömegegyetemeket lebontják, és megkezdik a szakegye-temek/szakköziskolák kiépítését. Kiemeli a professzori felelősség visszaállítását, azaz a professzori elmozdíthatóságot.

Összegzésül megállapítja, az egyetemektől mint diplomagyáraktól meg kell szabadulni. hasonló javaslatokat fogalmaz meg. Éles kritikával kijelenti, ma a német egyetem nem más, mint államilag támogatott professzori korporatizmus, hivatali tudományos vállalkozás, munkahelyi rizikó nélkül. Javaslatával azonban már tovább megy, és a tömegegyetem problémát egyben a tömegegyetem finanszírozásának, illetve egyáltalán az egyetemek finanszírozásának megoldásával kapcsolja össze. Véleménye szerint is a szakköziskolák felé történő elmozdulás a döntő lépés, ahol az egyes egyetemek és főiskolák professzorainak, illetve oktatóinak versenyezniük kell egymással.

Straubhaar is a versenygondolatból indul ki, de tovább megy. Szerinte a megoldás az egyetemek privatizálása lenne: állami beavatkozásnak ugyan maradnia kell, mert a felsőoktatás külső gazdasági hatást, mégpedig pozitív externáliát hordoz, de az államnak elég lenne a keretfeltételek maradását és az esélyegyenlőséget biztosítani. Ennek megfelelően nem a kínálatot, hanem a képzési keresletet kellene szubvencionálnia. Az egyetemek pedig versenyeznének a hallgatókért, így a hallgatók, a hallgatói választás általi kontroll ellenőrizné az egyetemek működését, ez pedig a leghatékonyabb.

A kutatás-finanszírozás problematikája egy másik olyan tényező, amelyet a német felsőoktatási és reformtörekvések relevánsan érintenek. A probléma lényege, amellyel mind az állam, mind a kutatási élet szereplői egyetértenek:

- a kutatás területén válság van, illetve
- ez a válság ösztársadalmi kihatásokat hordoz.

A megoldások körül azonban vita van, ezen vitákat alapvetően két törésvonal határozza meg:

- a tudománypolitikai törésvonal, valamint
- a belső egyetemi újraelosztás gátja.

Egyik törésvonal mentén sem jutnak az érdekeltek dülőre. A tudománypolitikai törésvonal esetében a konfliktust az okozza, hogy az egyetemi oldal szerint az alacsony kutatási teljesítmény oka a források szűkössége. Ez úgy jelentkezik/jelentkezett, hogy a 80-as évek elejétől a továbbra is dinamikus növekvő hallgatói állomány, és így az oktatási tevékenység finanszírozásának fedezésére a kutatási forrásoktól vontak el pénzt. Ezzel párhuzamosan az oktatói leterheltség növekedett, igaz a fennmaradó munkaidőben a kutatási idő részaránya is nőtt.

Az állami oldal (szövetség, tartományok) szerint a forrásoktól függetlenül csekély az egyetemek és kutató intézetek tudományos teljesítménye. Igaz, ezt a véleményt az állami oldal elvégzett kutatási teljesítmény értékeléssel nem támasztotta alá. Az állami vélelem mögött az áll, hogy a társadalom, a gazdaság számára nem használható kutatások folynak: a források szűkülése éppen arra irányul, hogy versenyre kényszerítse a kutatókat.

A belső egyetemi újraelosztást a felsőoktatási kerettörvény – elvileg – gyökeresen megváltoztatta. Elfogadásáig a szövetségi minisztérium a kutatási támogatást (Drittmittel) közvetlenül a tanszékekre utalta, jórészt egyedi megállapodás és ahhoz kapcsolódó lobby

tevékenység eredményeképp. A törvény elfogadása után e támogatást az egyetem kapta, és az egyetemi, illetve a kari tanácsoknak joga eldönteni a támogatás elosztását. Mivel azonban a tanácsokban azok voltak/vannak többségben, akik a régi rendszer szerint is előny élveztek, ezért az elosztási rendszer megváltoztatása a gyakorlatban gyökeres változást nem hozott. A rendszer gyakorlati bedugulását az állami politika irányítói is érezték, így a redisztribúción további eszközökkel igyekeznek finomítani. Ennek kapcsán három lehetőség áll rendelkezésükre:

- a személyes (a professzor személyének szóló) támogatások rendszerének fenntartása,
- a kutatási támogatás (Drittmittel) pályázati rendszerű alakítása, és ezzel a konkurencia megteremtése, valamint
- az egyes tartományi minisztériumok által létrehozott központi kutatási alapok.

Az első és a harmadik lehetőség valamelyest korlátozza egymást. Az első esetben arról van szó, hogy a tartományoknak lehetőségük van arra, hogy bizonyos forrást személyre szólóan ítéljenek egyes professzoroknak a lehetőség szerint a „legjobb” professzorok kiemelése biztosítható ezzel. A harmadik variáció szerint viszont ezeket az ad personem adott forrásokat lejártukkor a tartományok nem hosszabbítják meg, hanem egy alapba gyűjtik és más, pályázati rendszerben elnyert támogatásokhoz adják, szintén pályázati rendszerben.

2. Felsőoktatási előrelépések Európában

Felsőoktatási reformok

A bolognai folyamat továbbra is mozgatórugója a felsőoktatás szerkezeti reformjainak, különösen a háromciklusú rendszer bevezetése és a minőségbiztosítás javítása tekintetében. Ebben az ágazatban a bolognai folyamat és nem a lisszaboni stratégia van többnyire a nemzeti szakpolitika-fejlesztés előterében. Mindazonáltal vannak arra utaló jelek, hogy az országok belekezdtek az irányítással, a finanszírozással és az intézmények vonzerejével kapcsolatos problémák megoldásába. Ez előreláthatólag segíteni fog abban, hogy az egyetemek hozzájáruljanak a versenyképességhez, a foglalkoztatáshoz és a növekedéshez. Az irányítás tekintetében számos ország bevezetett például különböző fajta, a felsőoktatási intézmények és az állam kapcsolatát rendező szerződési szabályozást, amelyek a belső pénzeszközelosztás alapjául szolgálnak (pl. AT, CZ, DE, DK, FR, IS, LI, SK). Számos közép- és kelet-európai ország próbálja megoldani a felsőoktatási rendszerének felaprózódásából eredő problémákat azáltal, hogy új intézményi irányítási rendszert vezet be, nemritkán külső érdekeltek bevonásával.

2001-ben a felsőoktatásba való teljes (köz- és magán-) beruházás az EU-ban a GDP 1,28%-át tette ki, míg Kanadában ez az érték 2,5%, az USA-ban pedig 3,25% volt. A három legtöbbet költő EU-ország Dánia (2,8%), Svédország (2,3%) és Finnország (2,1%). Ahhoz, hogy az EU az USA-hoz felzárkózzon, további évi 180 milliárd EURt kellene költenie, mindenképp lényegesen több, a magánszektorból származó beruházás révén.

Számos ország számára a finanszírozás központi probléma marad, amely akadályozza a korszerűsítési program megvalósítását. Az országba irányuló mobilitás ösztönzése, úgy tűnik, Európában széles körben elterjedt eszköz a felsőoktatás vonzerejének növelésére. Csak néhány ország lép ezen túl, és folytat aktív marketingtevékenységet vagy célirányos nemzetközi toborzótevékenységet (pl. DE, FI, FR, IE, NL, UK). Számos új tagállam úgy igyekszik megoldani ezt a kérdést, hogy közös diplomák kiadása céljából partnerséget hoz létre külföldi egyetemekkel.

A legtöbb ország felismeri, hogy a felsőoktatás és a gazdaság együttműködésének fokozása alapvető követelménye az innovációnak és a jobb versenyképességnek, de túlságosan kevesen rendelkeznek átfogó programmal ezen a téren. Részben az a probléma, hogy a nemzeti innovációs stratégiák gyakran nem tartalmazzák a felsőoktatásra vonatkozó reformkomponenst.

Sok ország ösztönzi az egyetemeket, hogy vegyék ki részüket az egész életen át tartó tanulás megvalósításából azáltal, hogy megnyitják kapuikat nem hagyományos diákok, pl. alacsonyabb gazdasági-társadalmi környezetből jövő egyének előtt is, és kidolgozzák többek között a nemformális és az informális tanulás elismerésének rendszereit. Ez részét képezi annak az Európa-szerte megfigyelhető törekvésnek, hogy növeljék a felsőoktatásban részt vevők számát. Nagyon sok egyetem kínál folyamatos szakmai továbbképzést. Egyre népszerűbbek továbbá a távoktatásra, illetve a távoktatást és egyéb oktatási formákat ötvöző módszerre, valamint az IKT-vel támogatott tanulási módszerekre építő nyitott egyetemek is.

Előrelépések az intézményfejlesztésben

A közösségi főiskolák terjedése figyelhető meg Európában. Kezdetben az illetékes iskolaszékhez (oktatási önkormányzati választott hatóság) tartoztak. Nem a központi kormányzat által kezdeményezett intézmények (még ha esetenként ilyen támogatásokban részesültek is, vö. pl. "land grant"). Olyan középszintű és helyi kezdeményezések, amelyek kiegészítették és átalakították az állami és városi szinten szerveződő oktatási rendszert.

Az alábbi tendenciát látju:

- Újra felerősödött a szakképző jelleg. Valaha ezzel kezdték társadalmi küldetésüket (kilábalás a gazdasági válságból); most azonban már más a helyzet. Új gazdasági környezetben kellene helytállniuk ezeknek az intézményeknek – olyanokban, amelyek rendszerint több tudást és nagyobb fölkészültséget igényelnek, mint amilyennel a közösségi főiskolák tanárai és diákjai jelenleg rendelkeznek.
- Közösségi oktatás. A közösségi főiskola kezdettől fogva a környékét szolgálta, és részt vett – különösen emelkedő szakaszokban, jellegzetesen a gazdasági válságból való kilábalás, a második világháborút követő évek, valamint a vietnami háború utáni időszak fejlesztési programjaiban. A vidékfejlesztés ma is a közösségi főiskolák egyik fontos profilja, különösen az Egyesült Államok mezőgazdasági régióiban. Vajon növekvő igény van erre – vagy ellenkezőleg, ez már lényegében a múlté? Szükséges és lehetséges-e az oktatás révén ismét fölemelni a stagnáló régiókat?
- Nem szokványos tanulói csoportok. A közösségi főiskola ("népi kollégium") eredendően a nem szokványos hallgatói csoportok főiskolája volt; azoké, akik egyébként nem jutottak (volna) el a felsőoktatásba. Vajon szükség van-e a közösségi főiskola fölzárkóztató programjaira az ezredfordulón? Ez ellen szólnak a felsőoktatás tömegesedésének statisztikái. Mellette szól viszont, hogy az Egyesült Államok társadalmá új bevándorlási hullámmal küzd. Ennek révén lehetséges, hogy a közösségi főiskolák nem az élethosszig tartó tanulás székhelyei lesznek, hanem visszaminősülnek a bevándorlókat fogadó és beillesztő társadalmi intézménnyé.
- Távoktatás, virtuális egyetemek. A távoktatás és a felsőoktatás piacosodása korábban van-e és mekkora jelentősége van annak, hogy az adott helységben vagy közvetlen

környékén ráadásul még egy közösségi főiskolát is fönntartsanak? Nem válik-e fölöslegessé a közösségi főiskola fölzárkóztató, felsőoktatást előkészítő szerepe azáltal, hogy a felsőoktatás jelentős részben távoktatási formában is megkezdhető, folytatható? Vagy ez éppen új lendületet adhat olyan konzultációs központok hálózatának, amelyek a már meglévő közösségi főiskolák köré települnek?

Irodalom

Greiff, B. (1991): Diogenes falsch verstanden: Tonnenideologie an der Universität. In: Leviathan 2.sz.

Papp, B (2002a): A svéd oktatási rendszer – és az alkalmazott értékelési módszerek. Kézirat, Bp., Minőség az oktatásban Leonardo da Vinci projekt

Richter (1996): Evaluation des Hochschulwesens in verschiedenen europäischen Ländern. In: ZSE, Heft 2.

Koch, C. (1991): Staat und Universität. In: Leviathan 4.sz.

Kozma, T (2002) Regionális egyetem. Oktatókutató Intézet

MAB (2002): A MAB 2002/2/IV határozata az akkreditációs követelményekről. www.mab.hu

Müller, S. (1990): Die Studiendauer als Problem. In: WiSt 3.sz.

Schimanck, U. (1995): Probleme der westdeutschen Hochschulforschung seit den siebziger Jahren. In: Leviathan 1.sz.

Schneider, W.-Wolf, B. (1991): Das Methusalem-Syndrom. In: WiSt 4.sz.

Straubhaar, Th. (1995): Die Privatisierung der Universitäten - ein Weg aus der Bildungskrise! In: WiSt 2.sz.

Az idegen nyelvű folyóiratok rövidítései:

WiSt: Wirtschaftswissenschaftliches Studium

ZSE: Zeitschrift für Education

FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS

REGIONALITÁS ÉS FELSŐOKTATÁS

Bevezetés

A kilencvenes évek egyik látványos oktatási folyamata a felsőoktatás dinamikus bővülése. A nyolcvanas évek közepétől a kilencvenes évek végéig a hallgatók létszáma csaknem háromszorosára növekedett. Országunk lassan csatlakozik a fejlett térségekhez a felsőoktatás tömegessé válása szempontjából is.

Ez a fejlődés összetett társadalmi feltételek és motivációk nyomán alakult ki, de robbanásszerűségében nyilván szerepet játszik a felsőoktatás évtizedeken át erőszakkal fenntartott zártsága, azaz hogy az ország társadalmi-gazdasági fejlettségéhez, ezzel együtt a felsőoktatási továbbtanulásra, a diplomássá válásra irányuló elfojtott igények csak igen korlátozottan realizálódhattak. A felsőoktatási rendszer nyitottabbá válása önmagában is növeli az aspirációkat – még ma is többen akarnak továbbtanulni, mint ahányan ténylegesen bejutnak.

Az igények és aspirációk jellegében és tendenciáiban azonban ma is megfigyelhetők azok a társadalmi különbségek, amelyek a zárt felsőoktatást jellemezték⁴³. Tanulmányunkban a társadalmi esélyeket területi szempontból vizsgáljuk meg. Abból indulunk ki, hogy a tudásalapú társadalom kialakulásának és működésének olyan felsőoktatási szerkezet és hálózat felel meg, amely “laposan”⁴⁴ simul az ország településszerkezetéhez, és nem teremt indokolatlan lakóhelyi esélyegyenlőtlenséget. A hallgatói jelentkezések alapján azt vizsgáljuk, hogyan alakulnak ebből a szempontból a továbbtanulási aspirációk, vannak-e és milyen jellegűek a területi eltérések.

Nők és férfiak

Az elmúlt években közelítőleg 150 ezer fiatal adta be a jelentkezését felsőoktatási intézménybe. Nappali tagozatra 96 ezren jelentkeztek 2004-ben, a többiek esti, levelező vagy távoktatási férőhelyeket céloztak meg. Egy jelentkező átlagosan két helyet jelölt meg, így összesen mintegy 320 ezer jelentkezés érkezett a felsőoktatásba. Az összes jelentkezésnek csaknem háromnegyede irányult nappali tagozatú férőhelyekre. E hatalmas tömeg területi megoszlásának két jellemzőjét mutatjuk be a következőkben: a megcélzott felsőoktatási intézmény szintje és a jelentkezők neme szerint.

A felsőoktatási intézményeket a felvételi lapon megjelölt kód alapján vizsgáltuk, azaz különbséget tettünk a képzési helyek között mind az intézményi szint, mind pedig a képzés helyszíne szerint. Azaz például a szekszárdi főiskola a Pécsi Tudományegyetem szervezetéhez tartozik, de Tolna megyében szerepeltetjük az oda jelentkezőket, a mezőtúri főiskola a szarvasival képez szervezeti egységet, de az elemzésben elkülönítjük, melyik város (illetve megye) intézményébe adták be a jelentkezést.

A képzési helyeket két csoportra bontva mutatjuk be: egyetemet és egyéb felsőoktatást különítünk el. Az utóbbi csoportot természetesen a főiskola dominálja, de ide soroltuk például az ÁIFSZ képzési helyeket is. A jelentkezések közel fele-fele arányban irányulnak egyetemi

⁴³ Róbert Péter: Bővülő felsőoktatás – ki jut be, *Educatio*, 2000.2:79-94

⁴⁴ Barakonyi Károly: A korszerű felsőoktatási menedzsment kiépítése, *Educatio*, 2000. 2:27-42

és egyéb képzésbe. (Az érettségén túli képzést harmadfokú képzésnek is nevezzük; ezen belül a rövid ciklusú felsőfokú képzés rövidítése az ÁIFSZ.⁴⁵)

A kiemelt területi egység elsősorban a megye, de elemeztük az adatokat regionális bontásban is. A megyei szint az ország felsőoktatással való "lefedettségét" mutatja elsősorban, míg a regionális egységekben aggregált adatok kiegyenlítik a hálózat egyenlőtlenségeit.

Az **1 térkép** a főváros dominanciáját érzékelteti: minden második jelentkezés budapesti képzési helyre irányult. A jelentkezések számát mutató körök országos eloszlása azt mutatja, hogy a fővárost nagy felsőoktatási intézményeket működtető centrumok övezik. Egy másik karéjt képez a határhoz közeli egyetemi centrumok fűzére, a kettő között pedig kisebb vonzást kifejtő felsőoktatási háló helyezkedik el. Mind az észak-keleti, mind pedig a nyugati határ mentén hiányzanak a nagyobb felsőoktatási központok. Nyugat-Magyarországon ezt a hiányt a földrajzi fekvés és más tényezők ellensúlyozzák, az ország másik csücskében azonban sajnos nincsenek meg ezek a feltételek.

A fővároson kívül négy nagyobb és két kisebb egyetemi centrum van az országban: Debrecen, Szeged és Pécs, valamint Miskolc és Gödöllő. A másutt működő egyetemi képzés a jelentkezőknek ezekhez képest csak töredékét vonzza. Az egyeteminél jelentősen sűrűbb a főiskolai és egyéb felsőfokú képzés hálózata: Miskolcon, Gödöllőn és Veszprémen kívül (ahol csekély mértékű a nem egyetemi képzés iránti érdeklődés) a főiskolai és egyéb felsőoktatási formákba jelentkeznek a fiatalok.

Az egyetemi képzés három régióban vonz sok jelentkezőt: a központi, a dél-alföldi és a dél-dunántúli régióban (**1. táblázat**). A négy további régióban pedig a nem egyetemi szintű képzés egyenlíti ki a hálózatot. Azt sem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy számszerűség tekintetében még az aggregált területi egységek között is óriásiak a különbségek.

⁴⁵ Híves Tamás – Radácsi Imre: Határmentiség az észak-keleti régióban. In: Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. szerk. Buda Mariann, Kozma Tamás. Debrecen: KLTE, 1997. 89-126.p. (Acta Paedagogica Debrecina ; 96.)

1. táblázat

Jelentkezés a felsőoktatásba a képzés szintje szerint

Régió	összes jelentkezés fő		képzési szint (%)		régió %	
	egyetem	egyéb felsőfok	egyetem	egyéb felsőfok	egyetem	egyéb felsőfok
Központi	94128	70080	57,3	42,7	60,5	42,7
Északkeleti	9285	17577	34,6	65,4	6,0	10,7
Észak-Alföld	14570	22820	39,0	61,0	9,4	13,9
Dél-Alföld	16280	13625	54,4	45,6	10,5	8,3
Dél-Dunántúl	12682	8673	59,4	40,6	8,2	5,3
Közép-Dunántúl	4313	15932	21,3	78,7	2,8	9,7
Nyugat-Dunántúl	4210	15360	21,5	78,5	2,7	9,4
Összesen	155468	164067	48,7	51,3	100,0	100,0

A jelentkezések **nemek szerinti** megoszlása olyan mutató, amely társadalmunk mélyebb szerkezetébe enged bepillantást. Máig megfigyelhető az a tendencia, amelyet húsz éve több vonatkozásban kimutattunk: jóval több nő, mint férfi törekszik diplomához jutni. Ebben az évben a jelentkezők között közel 20 %-pontos volt a különbség (58 % és 42 %).

A **2. térkép** megmutatja, hogy a női dominancia minden megye felsőoktatására jellemző, függetlenül attól, hogy ott éppen az egyetem vagy egyéb felsőoktatási forma van jelen. (Képzési helyek szerint persze ez nem érvényes, de itt erre nem térünk ki.) Ha a tudás megoszlását ebből a szempontból vizsgáljuk, akkor (kissé ironikusan fogalmazva) úgy tűnik, az ország teljes területén a nők reprezentálják ezt a tényezőt. Talán arra is következtethetünk ebből az arányból, hogy a "tudás" - legalábbis az, amely a felsőoktatásban megszerezhető - még mindig nem eléggé vonzó ahhoz, hogy a férfiakat is nőkhöz hasonlóan motiválja. Továbbá feltehető, hogy a képzési szerkezet és társadalmunk még nem vetkőzte le tradicionális vonásait, dominálnak benne a "női", azaz hagyományosan nők által tanult és művelt szakirányok.

Regionális szintre összevonva az adatokat, a nők és a férfiak jelentkezési arányaiban mutatkozó hatalmas megyei egyenlőtlenségek csökkennek, de még mindig igen nagyok (**2. táblázat**). Csak a központi régióban kisebb a férfiak hátránya az országos átlagnál (8 %-pont), a dél-alföldi és a nyugat-dunántúli régióban nagyjából megfelelnek az országos átlagnak, a többi négy régióban pedig sokkal nagyobb eltérést tapasztalhatunk: az észak-alföldi régióban a két nem közötti különbség megközelíti a 30 %-pontot! Mindez a tudás területi megoszlásának olyan súlyos egyenlőtlenségére utal, amelyre figyelni kell az oktatás irányításában is.

2. táblázat
Jelentkezés a felsőoktatásba nemek szerint

Régió	fő	férfi férfi %	régió %	fő	nő nő %	régió %
Központi	56083	45,8	49,7	66481	54,2	42,5
Északkeleti	9422	37,7	8,4	15585	62,3	10,0
Észak-Alföld	12262	35,7	10,9	22128	64,3	14,1
Dél-Alföld	11499	41,2	10,2	16444	58,8	10,5
Dél-Dunántúl	7650	38,7	6,8	12097	61,3	7,7
Közép-Dunántúl	7861	38,3	7,0	12639	61,7	8,1
Nyugat-Dunántúl	8058	42,2	7,1	11034	57,8	7,1
Összesen	112835	41,9	100,0	156408	58,1	100,0

Korcsoportok és képzési formák

A nappali tagozatra irányuló jelentkezések túlnyomó többségét, 82 %-át – nem meglepő módon – 20 évnél fiatalabbak adták be, azaz a frissen vagy a közelmúltban érettségizettek. Bár az átlagtól való területi eltérések nem nagyok, mégis lehet jelentőségük. A budapesti (a legfiatalabbak aránya 79 %), a Nógrád megyei (77 %) és a Tolna megyei (77 %) felsőoktatásba irányuló jelentkezések maradnak el jelentősebben az átlagtól, ezen kívül Baranya (80 %) és Csongrád (80 %) megye felsőoktatásába jelentkezett az átlagnál alacsonyabb arányban a legfiatalabb korosztály. A Nógrád és Tolna megyébe irányuló jelentkezések száma olyan alacsony, hogy nem módosítják jelentősen az átlagot (440 és 330 jelentkezés). Budapesti nappali tagozatra viszont a fiatal korcsoportba tartozók fele adta be jelentkezését, és a másik két megye a legnagyobb vonzású a térségek között. E három felsőoktatási központ más vonatkozásban is a legattraktívabb az országban, ahogyan a **4. térkép** is mutatja.

Nem a frissen érettségizettek viszonylagos érdektelensége indokolja az átlagosnál alacsonyabb részesedésüket, hanem az idősebbek makacs vágya, hogy éppen itt tanuljanak. Másként szemlélve esetleg a legnagyobb felsőoktatási központok társadalma, gazdasága és az itteni felsőoktatás nagyobb nyitottsága és rugalmassága által nyújtott szabadság bátorítja az idősebb nemzedékek tagjait, hogy teljes idejű diákok legyenek.

Legmagasabb a fiatalok aránya Heves (90 %), Szabolcs-Szatmár-Bereg (88 %) és Vas (88 %) megyékben. Megkockáztatjuk a feltételezést, hogy a képzési szerkezet hasonlósága áll a hasonló arányok mögött: mindhárom térség felsőoktatásában elsősorban a főiskolai szintű pedagógusképzés, amely itt nem vizsgált okok miatt elsősorban a legfiatalabbak számára jelent vonzerőt.

Az összes nappali tagozatú jelentkezések 17 %-át adta be 21-25 év közötti fiatal. E korcsoport átlagtól való területi eltérései – ahogyan fent már megállapítottuk – éppen fordítottjai a legfiatalabbak területi megoszlásának, arányuk ott a legmagasabb, ahol a legfiatalabbaké a legalacsonyabb. Igaz, hogy nem nagyok az eltérések, de talán mégis módosíthatja az adott felsőoktatási intézmények szociális viszonyait, hogy csak minden tizedik (például Komárom-

Észtergom vagy Vas megyében) vagy minden ötödik jelentkező nem a legfiatalabbak közül kerül ki.

A vizsgált két további korcsoport jelentősen nem módosítja a képet. Az összes nappali tagozatú jelentkezés 1,5 %-át adták be 26 évesek és idősebbek. E jelentkezéseknek több mint a fele Budapestre irányult, nagyobb számban Baranya, Csongrád és Hajdú-Bihar megyei képzésbe jelentkeztek csupán, ami alátámasztja a legjelentősebb felsőoktatási központok vonzásával kapcsolatos feltevéseinket.

A regionális megoszlások kiegyenlítettebb képet mutatnak. Felhívjuk a figyelmet ismét arra, hogy a központi régióba irányul a jelentkezések fele, s csak a két alföldi régió emelkedik ki a nappali tagozatú képzésbe irányuló jelentkezések magasabb számával (**3. táblázat**).

3. táblázat

Nappali tagozatra jelentkezők korcsoportok szerint

Régió	31 és több éves		26-30 éves		21-25 éves		20 éves és fiatalabb		Nappali	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	össz.	%
Központi	588	0,7	1310	1,5	16691	18,5	71408	79,3	89997	100,0
Északkeleti	31	0,2	63	0,5	1834	14,2	10981	85,1	12909	100,0
Észak-Alföld	54	0,3	173	0,8	2978	14,5	17341	84,4	20546	100,0
Dél-Alföld	61	0,3	167	0,9	3136	17,0	15058	81,7	18422	100,0
Dél-Dunántúl	40	0,3	140	1,1	2373	18,0	10652	80,7	13205	100,0
Közép-Dunántúl	10	0,1	37	0,3	1864	13,2	12242	86,5	14153	100,0
Nyugat-Dunántúl	11	0,1	59	0,5	1642	13,3	10606	86,1	12318	100,0
Összesen	795	0,4	1949	1,1	30518	16,8	148288	81,7	181550	100,0

Az esti, levelező és távoktatásba irányuló jelentkezések összes száma 98 ezer. Ezek a képzési formák jellemzően a 21-26 éveseké, bár dominanciájuk korántsem annyira egyértelmű, mint a legfiatalabbaké a nappali képzésben (48 %). A többi korcsoport közel azonos arányban adta be jelentkezését (16-18 % között) A **3. térkép** különböző képzési forma szerint ábrázolja a jelentkezőket.

A legfiatalabbak viszonylag magas, a többi korcsoporttal közel azonos aránya (17 %) talán azokat foglalja magába, akik anyagi okok miatt nem engedhetik meg maguknak, hogy főfoglalkozású diákok legyenek, kénytelenek munka mellett tanulni. Ezt látszik alátámasztani, hogy arányuk kiugróan magas Szabolcs-Szatmár-Bereg (25 %) és Jász-Nagykun-Szolnok megyében (25 %), de az átlagnál magasabb arányokat találunk Békés (20 %) és Veszprém megyében is (20 %). Ezzel szemben sokkal alacsonyabb a fiatalok felnőttoktatási jelentkezése Budapest (16 %), Tolna (13 %) és Vas megye felsőoktatásába (14 %). Ez a magyarázat nyilván kiegészítésre szorul – amit nem tudunk megtenni -, mivel nem indokolja a Baranya megyei felsőoktatásba jelentkező fiatalok extrém alacsony számát (182) és arányát (3,9 %) és néhány más megyében talált alacsony arányokat (**5. térkép**).

Az idősebb korcsoportok továbbtanulási jelentkezése jórészt a valamilyen ok miatt elhalasztott felsőfokú tanulás iránti igények realizálásának tekinthető. Ezekbe a csoportokba tartoznak a másoddiplomás képzésbe jelentkezők is.

Az idősebb korcsoportból való jelentkezés kiugróan magas arányát mutatja Baranya megye. E jelenség magyarázatához valószínűleg a Pécsi Tudományegyetem sajátos képzési struktúrájában találjuk meg, amely kiemelkedő lehetőséget ad a “vigaszágon” diplomához jutó idősebbeknek.

A regionális arányok alapján fenntartják a megyei megoszlásokat (**4. táblázat**). A nappali tagozatra irányuló jelentkezésektől legnagyobb mértékű eltérést az északkeleti régió mutatja: ez az egyetlen, ahol az esti, levelező és távoktatási formákba irányuló jelentkezések meghaladják a nappali tagozatosok számát. Ebben egyaránt szerepet játszhat a térség jelentős hányadának gazdasági helyzete és felsőoktatásának szerkezete is.

4. táblázat

Felsőoktatási intézményekbe jelentkezők korcsoportok szerint, esti, levelező és távoktatás

Régió	31 és több éves		26-30 éves		21-25 éves		20 éves és fiatalabb		Esti, levelező, táv.o.	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	össz.	%
Központi	6242	16,9	7036	19,0	17901	48,3	5863	15,8	37042	100,0
Északkeleti	2032	14,9	2631	19,3	6489	47,5	2502	18,3	13654	100,0
Észak-Alföld	2119	13,5	2589	16,5	7393	47,1	3611	23,0	15712	100,0
Dél-Alföld	1853	17,6	1816	17,3	4870	46,3	1971	18,8	10510	100,0
Dél-Dunántúl	1557	22,7	1422	20,8	3350	48,9	515	7,5	6844	100,0
Közép-Dunántúl	933	13,5	1234	17,9	3355	48,7	1366	19,8	6888	100,0
Nyugat-Dunántúl	985	13,5	1311	18,0	3792	51,9	1213	16,6	7301	100,0
Összesen	15721	16,0	18039	18,4	47150	48,1	17041	17,4	97951	100,0

Lakóhely és a képzés helye

A társadalmi egyenlőtlenségek sajátos és jelentős dimenziója ragadható meg akkor, ha a lakóhely és a képzési kínálat összefüggéseit vizsgáljuk.

Számos kutatás nyomán megállapítható, hogy a hozzáférhető, a lakóhelyen vagy a környéken hozzáférhető képzés növeli a képzés iránti igényeket⁴⁶. Azt a kevésbé elméleti összefüggést is ki lehet emelni, hogy a távolabbi képzés elérése több személyes és anyagi ráfordítást kíván, mint a közeli. Személyes ráfordításnak tekintjük az ismeretlen környezetet, elszakadást a családtól, barátoktól. Az anyagi ráfordítás pedig a lakhatás, az utazás, az étkezés és egyéb járulékos költségekben mutatkozik.

⁴⁶ Forray R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája. Akadémiai, Bp. 1988

Ugyanakkor van egy ezzel ellentétes értelmezési lehetőség is. A távolabbi és vonzó képzés a társadalmi emelkedést jelentheti, az elszakadás a lakóhelytől sok esetben – kiváltképpen amikor a lakóhely képzési szerkezete nem elég attraktív – az életpálya, a karrier tágasabb lehetőségeit nyújtja, azaz a földrajzi mobilitás egyúttal társadalmi mobilitást, de legalábbis annak lehetőségét is magában hordozza.

Az adatokat úgy csoportosítottuk, hogy külön választottuk a lakóhely megyéjében működő felsőoktatásba való jelentkezést a megye régiójába történt jelentkezéstől, végül a régió kívüli jelentkezések alkotják a harmadik csoportot. Ezt abból a megfontolásból tettük, hogy – különösen a felsőoktatási integráció egyik elvi indoka miatt – a régió az a nagyobb területi egység, amely keretet adhatna a térség felsőoktatási igényeinek realizálására. Ez más oldalról azt is biztosíthatná, hogy az adott régió jobb, kiegyenlítettebb ellátottságra tehetne majd szert a felső fokon képzett munkaerőből.

Ha az első jelentkezések megyei és régiók szerinti megoszlását vizsgáljuk, akkor csaknem azonos létszámok és arányok mellett a megyei intézmények kis mértékű preferenciája mutatkozik meg. Az arányok csak a fővárosi jelentkezések esetében tér el, ahol az összes jelentkezés aránya magasabb, mint az elsőké. Nehéz azonban értelmezni a többes jelentkezéseket. Feltételezhető az a stratégia, hogy a választások bizonytalansága miatt jelölnek többen legalább másodikként fővárosi intézményt.

Mindegyik megyében magasabb a helyben tanulni kívánók aránya az első jelentkezések alapján, mint az összes jelentkezésben. Ezt úgy értelmezzük, hogy a továbbtanulni kívánók egyértelműen a helyben történő tanulást részesítik előnyben. Még erősebb ez a tendencia a regionális megoszlásokat vizsgálva. A jelentkezések fele irányul régió kívüli intézménybe, ám ez az arány úgy jön létre, hogy a fővárosiaknak csak egynegyede, a Pest megyeieknek alig harmada kíván a központi régió kívüli tanulni. A skála másik végpontján elhelyezkedő megyékből a fiatalok 80 %-a (Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Veszprém, Zala megyék), sőt közel 90 %-a (Komárom-Esztergom megye) a régió kívüli szeretne továbbtanulni. Arra is érdemes figyelni, hogy a nagy egyetemi központok közül (Budapesten kívül) Baranya, Csongrád és Hajdú-Bihar megyék képesek ott tartani továbbtanulni kívánó fiataljaikat, viszont a miskolci és a veszprémi egyetem ezt a szerepet nem látja el. Feltűnő, és Győr felsőoktatásának erősödését jelzi, hogy a megyében csaknem ugyanolyan magas a helyi felsőoktatásba jelentkezők aránya, mint a legnagyobb egyetemi székhelyeken (43 %).

Az **6. térkép** érzékletesen jeleníti meg a fenti jellegzetességeket. Ismét, talán a korábbiaknál is jobban látszik, milyen nagytérségi eltérések jellemzik az ország felsőoktatási szerkezetét, ha ezt a továbbtanulási igények területi irányai szerint vizsgáljuk. A Dunántúl létszámai eltörpülnek az Alföld, sőt Észak-Magyarország létszámai mellett.

Megvizsgáltuk ezeket az adatokat abban a metszetben is, hogy a felsőoktatási képzési helyek mely területekről vonzzák a jelentkezőket. Feltételezzük ugyanis – kiváltképpen annak az ismeretnek birtokában, hogy a továbbtanulni kívánó fiatalok hajlamosak lakóhelyük vagy közvetlen környékük felsőoktatási intézményeit választani -, hogy a távolabbi lakóhelyről jelentkezők a képzési helyek attraktivitását, vonzását is jelzik. Ez a vonzerő megtestesülhet egyedi, sajátos képzési irányokban, képzési tartalmakban, a diploma magas presztízsében, de jelezheti az adott képzésekbe való bejutás kisebb nehézségi fokát is. A statisztikák nem informálnak arról, milyen okok miatt vonz egy képzési hely, integrált egyetem, főiskola különösen sok vagy éppen különösen kevés hallgatót. Az adott felsőoktatási hely bizonyos funkciójára azonban meglehetősen pontossággal utalnak, arra ugyanis, hogy helyi funkciót lát el vagy éppen országos szerepet tölt be az adott felsőoktatási intézmény, illetve megye felsőoktatási intézményei együttesen.

Ebben az összehasonlításban (jól követhető ez az **5.** és a **6. táblázat** adatain!) az egyik szélső póluson azok a megyék foglalnak helyet, amelyek felsőoktatásába jelentkezőknek a fele helybéli, illetőleg megyei lakos. Ezekről azt állapíthatjuk meg, hogy elsősorban helyi – bár itt a helybéliség tágabb területet jelöl, mint a település – igényeket elégít ki. Ilyen a Borsod-Abaúj-Zemplén, a Nógrád és Tolna megyei felsőoktatás. A két utóbbi persze nem is léphet fel a regionális vonzás igényével, de az észak-magyarországi egyetemi központ “zártága” annál feltűnőbb, és önvizsgálatra készítő lehet.

A másik szélső póluson azok a megyék helyezkednek el, amelyek felsőoktatásába jelentkezőknek több mint kétharmada más megyéből jelentkezett. Ilyenek a Baranya, Csongrád, Győr-Moson-Sopron, Heves, Komárom-Esztergom, Pest, Jász-Nagykun-Szolnok és Vas megyében működő képzési helyek. A csoport néhány tagjára külön felhívjuk a figyelmet. Győr-Moson-Sopron megye felsőoktatása – a viszonylag alacsony létszámok ellenére – ebben az értelmezésben országos szerepkörűnek tekinthető. Heves és Vas megyék főiskolái (egy-egy egyetemi szakkal) állják a versenyt egyetemi központokkal. Jász-Nagy-Szolnok megye szűk körű felsőoktatásának úgy látszik, olyan profilt sikerült találnia, amelynek vonzása messze túlnyúlik a megyei, sőt a régiós határokon. Legfeltűnőbb a hajdú-Bihar megyei felsőoktatás hiánya e listából: a jelentkezők között alig magasabb a más megyéből ide irányulók aránya (57 %), mint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei felsőoktatásban (52 %).

A budapesti felsőoktatás a középmezőnyben helyezkedik el, a jelentkezők 37 %-a jelölt meg első helyen fővárosi intézményt. Ebben valószínűleg szerepet játszik az a társadalmi tapasztalat is, hogy a főváros elit intézményeit elsősorban lakóinak tartja fenn, a “kívülről” jövőknek kemény feltételekkel és versenytársakkal kell megmérkőzniük. Ezt a szabályt ismerik a főváros lakói is: 77 %-uk budapesti intézménybe adta be jelentkezését. Az előnyös gazdasági-kulturális helyzet öröklődését hangsúlyozza, hogy a jelentkezőknek csak 23 %-a fővárosi lakos.

5. táblázat

A felsőoktatási intézménybe jelentkezők lakás és képzési hely szerint
(megye, régió)

Állandó lakás megyéje	Első jelentkezés fő					Első jelentkezés %				
	megyébe	régióba, de nem a megyébe	régióba	régió kívül	összes	megyébe	régióba, de nem a megyébe	régióba	régió kívül	összes
Budapest	24888	1140	26028	8282	34310	72,5	3,3	75,9	24,1	100,0
Pest	777	9432	10209	4467	14676	5,3	64,3	69,6	30,4	100,0
Borsod-A.-Z.	2552	1421	3973	6736	10709	23,8	13,3	37,1	62,9	100,0
Heves	1310	287	1597	2940	4537	28,9	6,3	35,2	64,8	100,0
Nógrád	95	456	551	2090	2641	3,6	17,3	20,9	79,1	100,0
Hajdú-Bihar	3517	1377	4894	3244	8138	43,2	16,9	60,1	39,9	100,0
Jász-Nk.- Szolnok	619	549	1168	4258	5426	11,4	10,1	21,5	78,5	100,0
Szabolcs-Sz.- B.	2826	1902	4728	3609	8337	33,9	22,8	56,7	43,3	100,0
Bács-Kiskun	847	1580	2427	4151	6578	12,9	24,0	36,9	63,1	100,0
Békés	1193	1402	2595	2869	5464	21,8	25,7	47,5	52,5	100,0
Csongrád	3282	546	3828	2459	6287	52,2	8,7	60,9	39,1	100,0
Baranya	2514	275	2789	2328	5117	49,1	5,4	54,5	45,5	100,0
Somogy	677	751	1428	2346	3774	17,9	19,9	37,8	62,2	100,0
Tolna	278	805	1083	2122	3205	8,7	25,1	33,8	66,2	100,0
Fejér	1078	248	1326	4606	5932	18,2	4,2	22,4	77,6	100,0
Komárom-E.	246	310	556	3582	4138	5,9	7,5	13,4	86,6	100,0
Veszprém	575	419	994	3939	4933	11,7	8,5	20,2	79,8	100,0
Győr-Sopron	2396	211	2607	2948	5555	43,1	3,8	46,9	53,1	100,0
Vas	573	570	1143	1922	3065	18,7	18,6	37,3	62,7	100,0
Zala	163	547	710	2944	3654	4,5	15,0	19,4	80,6	100,0
Együtt	50406	24228	74634	71842	146476	34,4	16,5	51,0	49,0	100,0

6. táblázat

Felsőoktatási intézménybe jelentkezők lakás és képzési hely szerint

Állandó lakás megyéje	Összes jelentkezés					Összes jelentkezés %				
	megyébe	régióba, de nem a megyébe	régióba	régió kívül	összes	megyébe	régióba, de nem a megyébe	régióba	régió kívül	összes
Budapest	56164	2216	58380	15124	73504	76,4	3,0	79,4	20,6	100,0
Pest	1418	21533	22951	8667	31618	4,5	68,1	72,6	27,4	100,0
Borsod-A.-Z.	5206	2976	8182	14465	22647	23,0	13,1	36,1	63,9	100,0
Heves	2624	657	3281	6895	10176	25,8	6,5	32,2	67,8	100,0
Nógrád	177	962	1139	4908	6047	2,9	15,9	18,8	81,2	100,0
Hajdú-Bihar	7497	2607	10104	6943	17047	44,0	15,3	59,3	40,7	100,0
J.-Nk.-Szolnok	1262	1239	2501	10255	12756	9,9	9,7	19,6	80,4	100,0
Szabolcs-Sz.-B.	4988	4527	9515	8760	18275	27,3	24,8	52,1	47,9	100,0
Bács-Kiskun	1455	3548	5003	9445	14448	10,1	24,6	34,6	65,4	100,0
Békés	1924	3069	4993	6471	11464	16,8	26,8	43,6	56,4	100,0
Csongrád	6248	981	7229	5035	12264	50,9	8,0	58,9	41,1	100,0
Baranya	4959	407	5366	4678	10044	49,4	4,1	53,4	46,6	100,0
Somogy	983	1726	2709	5056	7765	12,7	22,2	34,9	65,1	100,0
Tolna	383	1993	2376	4811	7187	5,3	27,7	33,1	66,9	100,0
Fejér	1863	703	2566	10467	13033	14,3	5,4	19,7	80,3	100,0
Komárom-E.	445	720	1165	7854	9019	4,9	8,0	12,9	87,1	100,0
Veszprém	1287	873	2160	8836	10996	11,7	7,9	19,6	80,4	100,0
Győr-Sopron	4772	441	5213	6771	11984	39,8	3,7	43,5	56,5	100,0
Vas	916	1149	2065	4227	6292	14,6	18,3	32,8	67,2	100,0
Zala	318	1130	1448	6959	8407	3,8	13,4	17,2	82,8	100,0
Együtt	104889	53457	158346	156627	314973	33,3	17,0	50,3	49,7	100,0

A felvettek

Az alábbiakban a felsőoktatásba felvételt nyertek területi megoszlását a jelentkezők és felvettek lakóhelye, illetve a felsőoktatási képzési hely székhelye szerint elemezzük. Előre kell bocsátanunk, hogy elemzésünk nem terjed ki valamennyi jelentkezőre, mivel csak azokat tudjuk vizsgálni akiről rendelkezésünkre áll a lakóhely szerinti adat is. Ilyen módon most 235 ezer jelentkezés (ez természetesen ezúttal nem ugyanennyi személyt jelent) és 102 ezer felvett diák adatait vizsgáljuk. A felvettekről OFI-tól kapott adatok tartalmazzák már a nyári pótfelvételük során a felsőoktatásba jelentkezők és bejutottak számát is.

Ennyi bizonytalanság ellenére úgy véljük, hogy az adatok, illetve a megoszlások további információkat adnak részint az igények és esélyek területi különbségeiről, részint a felsőoktatási képzési helyek iránti igények tükrében ezeknek a fiatalokra gyakorolt vonzerejéről.

Az adatok szerint a jelentkezések 43 %-a realizálódott. Másképpen fogalmazva – ha az első fordulóban jelentkezők számához viszonyítjuk - mintegy 60 %-os realizálásról beszélhetünk. Az első fordulóban jelentkezők meghatározott feltételek között jelentkezhetnek csak ismét, de valószínűleg közel ugyanazok, mint az első körben.

A felvettek a lakóhely szerinti (megyei) arányai meglehetősen közel esnek egymáshoz (**7. térkép**). Ez arra utal, hogy a fiatalok, bárhol éljenek is az országban, nagyjából hasonlóan vannak tisztában tudásukkal, lehetőségeikkel, amikor választanak a továbbtanulás iránya és helyszíne szerint. Történik ez annak ellenére, hogy tudjuk, az egyes középiskolák színvonala között nagyok lehetnek a különbségek (**7. táblázat**).

Legmagasabb arányban (a jelentkezések 48-49 %-a) a Csongrád, Győr-Moson-Sopron és Vas megyében lakók jutottak be a megcélzott felsőoktatási képzési helyre, s alig elmaradva tőlük (46 %) a budapestiek. Legkisebb arányban pedig (37-39 %) a Jász-Nagykun-Szolnok, Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei lakosok. A kedvezőtlenebb arányokhoz tartoznak még (40-41 %) a Borsod-Abaúj-Zemplén és Tolna megyében élő fiatalok. Rangsorba állítva a megyéket a bejutottak aránya szerint, az eltérések nem nagyok, de statisztikailag jelentősek, és a kirajzolódó tendencia is figyelmet érdemel.

Hivatkozunk arra, hogy a jelentkezők saját megyéjüket (vagy fővárosban élők Budapestet) részesítették előnyben választásaikkal. Most azt találtuk, hogy a nagy felsőoktatási központokban élők (különösen a fővárosiak) nagyobb arányban jutottak be a választott képzési helyre, mint a központoktól távolabb élők. A lakóhely még olyan aggregált szinten is, mint a megye előnyös vagy hátrányos pozíciókat jelöl ki, azaz a lakóhely által reprezentált előnyök és a hátrányok halmozódnak.

Különösen élesen mutatja ezt a felsőoktatási képzéssel gyengén ellátott Jász-Nagykun-Szolnok, Nógrád és Tolna megye. Ha általánosnak látszik az a tendencia, hogy a lakóhelyhez közeli felsőoktatás előnyt jelent már a jelentkezéseknél is, a távolabbi nyilvánvalóan hátrányt feltételez. Éppen ezekben a megyékben láttuk, hogy a fiatalok nagy hányada nem megyei, sőt nem is régió belüli felsőoktatást választ, hanem távolabbra törekszik – nagy hányadban Budapestre. Így pedig választásaik sokkal kisebb arányban realizálódnak, mint más megyék lakóinál. Célzott vizsgálatok hiányában csak találgathatunk, de persze szakirodalmi tapasztalatok alapján: ugyanis sokkal nehezebb pontosan “belőni” egy távolabbi, kevésbé ismert felsőoktatási intézmény felvételi követelményeit, nehezebb hozzáférni célzott (esetleg a képzési hely, az intézmény oktatói által tartott felvételi előkészítőre, mint a közelben élőknek.

Bár a két észak-keleti megye közül az egyik (Borsod-Abaúj-Zemplén) egyetemnek is otthont ad, más adatokon láttuk, hogy ez az egyetem (még) sok szempontból nem működik más központokhoz hasonló sokfunkciós szellemi központként. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye hatalmas, integrált főiskolája pedig valószínűleg még mindig nem nyújt elegendő képzést ahhoz, hogy az országgal egyező arányban befogadja a jelentkezőket.

7. táblázat

A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek száma és aránya (fő)*

Lakóhely		fő	Bejutási arány %
Bács-Kiskun	Jelentkező	10555	43,9
	Felvett	4633	
Baranya	Jelentkező	12597	43,6
	Felvett	5496	
Békés	Jelentkező	8341	42,6
	Felvett	3557	
Borsod-Abaúj-Zemplén	Jelentkező	18420	40,5
	Felvett	7454	
Budapest	Jelentkező	46333	45,5
	Felvett	21078	
Csongrád	Jelentkező	8792	48,5
	Felvett	4262	
Fejér	Jelentkező	9268	42,1
	Felvett	3900	
Győr-Moson-Sopron	Jelentkező	8389	48,0
	Felvett	4023	
Hajdú-Bihar	Jelentkező	12140	42,4
	Felvett	5145	
Heves	Jelentkező	7139	42,1
	Felvett	3006	
Jász-Nagykun-Szolnok	Jelentkező	9189	38,6
	Felvett	3546	
Komárom-Esztergom	Jelentkező	6263	43,3
	Felvett	2711	
Nógrád	Jelentkező	4535	37,3
	Felvett	1690	
Pest	Jelentkező	21352	43,5
	Felvett	9293	
Somogy	Jelentkező	10972	43,1
	Felvett	4731	
Szabolcs-Szatmár-Bereg	Jelentkező	12512	39,3
	Felvett	4914	
Tolna	Jelentkező	5425	40,7
	Felvett	2208	
Vas	Jelentkező	5105	48,0
	Felvett	2448	
Veszprém	Jelentkező	9329	41,7
	Felvett	3891	
Zala	Jelentkező	8352	42,3
	Felvett	3531	
Összes : Jelentkező		235008	43,2
Összes : Felvett		101517	

* Jelentkezésben a pótfelvételik adatai is szerepelnek.

Összegzés

A felsőfokú továbbtanulási igények (jelentkezések) és realizálásuk területi szerkezetét vizsgálva olyan társadalmi eredetű egyenlőtlenségek mutatkoznak, amelyek egyaránt összefüggésbe hozhatók az adott térségek gazdasági fejlettségével és a felsőoktatás területi szerkezetével. E feltételek közül az előbbiek – az általánosabb környezeti feltételek – csak hosszabb távon és közvetett módon korrigálhatók. Ám a felsőoktatási alrendszer módosítható közvetlenebb és viszonylag rövidebb távon is. Nem egyszerű beavatkozást igénylő feladat persze ez sem. Ahogyan korábban a megfigyeltük⁴⁷, az ország keleti felének viszonylag fejlettebb oktatási szerkezete hozzájárulhat ahhoz, hogy az ország nyugati fele számára képezze ki a munkaerőt. Most arra is rámutattunk, hogy (változatlanul) a nők a felsőoktatás domináns “merítési bázisa”. Amiben persze nem az jelenti a problémát, hogy nők akarnak továbbtanulni, hanem az, hogy a férfiak még mindig kisebb mértékben. Ez pedig a felsőoktatásban megszerezhető tudás és a gazdaságban és társadalomban konvertálható oklevél hagyományosnak – legalábbis az elmúlt fél évszázad hagyományai értelmében – tekinthető struktúráinak továbbéléséről tanúskodik. Tervezett további kutatásaink ezeknek az összefüggéseknek mélyebb és időbeni alakulását célozzák.

⁴⁷ Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai, Educatio Füzetek, Oktatókutató Intézet, Budapest, 1999

TÉRKÉPEK

