

BÁLINT JULIANNA – POLÓNYI ISTVÁN – SIKLÓS BALÁZS

A felsőoktatás minősége

A tanulmányok *A munkaerő-piaci igények és a felsőoktatási képzési programok összehangolása*
c. kutatás keretében készültek.



A projekt a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal támogatásával valósult meg.

© Bálint Julianna, Polónyi István, Siklós Balázs

© PH Felsőoktatási Kutatóintézet

Sorozatszerkesztő: Liskó Ilona
Olvasószerkesztő: Tomasz Gábor

BÁLINT JULIANNA – POLÓNYI ISTVÁN – SIKLÓS BALÁZS

A felsőoktatás minősége

A KUTATÁST VEZETTE ÉS A KÖTETET SZERKESZTETTE:
POLÓNYI ISTVÁN



BUDAPEST, 2006

Tartalom

ELŐSZÓ	7
---------------------	---

POLÓNYI ISTVÁN

A MUNKAERŐPIACRA ORIENTÁLT FELSZŐOKTATÁSI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

Bevezetés	10
A minőség értelmezése – általában és a felsőoktatásban	11
Minőségbiztosítás az akkreditációtól a piacig	14
A gazdasági szféra minőségi elvárásai – egy empirikus vizsgálat	18
A jövő felsőoktatási minőségbiztosítása	21
<i>A kormányzati minőségbiztosításról általában</i>	21
<i>A felsőoktatási minőség lehetséges indikátorai</i>	23
<i>A felsőoktatás ágazati minőségfejlesztési rendszere a törvény alapján – javaslatok</i>	24
<i>Javaslat az ágazati felsőoktatási minőségirányítás szervezetére</i>	26
A Minőségi Díj felsőoktatási alkalmazhatósága	27
<i>A magyar Nemzeti Minőségi Díj modellje</i>	27
Befejezésül	31
Irodalom	32

SIKLÓS BALÁZS

A MUNKÁLTATÓI OLDAL IGÉNYEIT IS FIGYELEMBE VEVŐ FELSZŐOKTATÁSI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI RENDSZEREK

Az intézményi autonómia	39
Alkalmazhatóság	40
Lehetséges problémák a minőségbiztosítással kapcsolatban	41
Indikátorok és standardok	42
Nemzetközi kitekintés	43
<i>Francia tapasztalatok</i>	44
<i>Dél-afrikai tapasztalatok</i>	47
<i>Japán tapasztalatok</i>	48
<i>Az Egyesült Államok tapasztalatai</i>	49
Irodalom	51

POLÓNYI ISTVÁN

A FELSZŐOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS A GAZDASÁGI SZFÉRA ELVÁRÁSAI – EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

Bevezetés	55
A kérdőív	55

A minta	61
A kérdések értékelése	63
<i>A kérdéscsoportok átlagos súlyszerkezetei</i>	63
<i>A jelentkezők sajátosságai (5. kérdés)</i>	65
<i>A kar és az oktatók jellemzői (8. kérdés)</i>	68
<i>A hallgatók jellemzői (9. kérdés)</i>	70
<i>A hallgatói vélemények (6. és 7. kérdés)</i>	72
<i>A végzettség társadalmi, gazdasági beilleszkedésének (2. és 3. kérdés)</i>	75
<i>Az intézmények jellemzői (4. kérdés)</i>	78
<i>Az oktatás jellemzői (10. kérdés)</i>	80
<i>Oktatáshatékonysági mutatók (11. kérdés)</i>	82
<i>A szereplők elégedettsége (12. kérdés)</i>	84
<i>A felsőoktatás minőségének megítélése szempontjából releváns szereplők (13. kérdés)</i>	86
<i>A legmagasabb pontszámot kapott 15 tényező</i>	88
<i>A legmagasabb pontszámot kapott 15 tényező tulajdonviszony szerint</i>	89
<i>A legmagasabb pontszámot kapott 15 tényező szektor szerint</i>	91
<i>A humán erőforrás fejlesztési tervvel rendelkező és nem rendelkező vállalatok pontszámai közötti különbség</i>	93
<i>A vállalat és a felsőoktatás kapcsolatának hatása a pontszámokra</i>	94
Melléklet	96

BÁLINT JULIANNA

A MINŐSÉGI DÍJ FELSOROKTATÁSI ALKALMAZHATÓSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Bevezetés	105
A minőségi díjak általános ismertetése	105
<i>Az EFQM-modell nyolc alapelve a következők:</i>	105
A modellek alkalmazása a felsőoktatásban	115
Az EFQM Kiválóság Modell alkalmazásának példái	124
<i>Az önértékelés tapasztalatai a bemutatott intézményekben</i>	132
A minőségi díj oktatási alkalmazásának hazai helyzete és tapasztalatai	133
<i>Közoktatás</i>	133
<i>A Szakiskolai Önértékelési Modell</i>	135
<i>Felsőoktatás</i>	137
Az önértékelés megvalósítása	144
<i>Feladatok, lépések</i>	144
<i>Az önértékelés végzéséhez szükséges készségek</i>	144
<i>Az önértékelést befolyásoló tényezők</i>	146
A minőségi díj-modell alkalmazásának várható eredményei és fejlesztése a hazai felsőoktatásban	148
Összefoglalás	154
Javaslatok	156

Előszó

A *Munkaerőpiac orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban* c. kutatás¹ célja az volt, hogy elemezze a minőség gazdasági és felsőoktatási értelmezése közötti azonosságokat és eltéréseket, ezek hatását a felsőoktatási minőségpolitikára és minőségbiztosításra. Megvizsgáltuk a felsőoktatás minőségbiztosításának sajátosságait, s felvázoltuk egy munkaerő-piaci orientációjú minőségbiztosítási rendszer indikátorait, szervezeti elemeit és folyamatait. Feltártuk a munkaadók felsőoktatással szembeni minőségi elvárásait, megvitattuk a gazdasági szféra aktorainak feladatait, bevonhatósági lehetőségét a felsőoktatás minőségbiztosítási folyamataiba és a döntésekbe. Felvázoltuk a felsőoktatás munkaerő-piaci orientációjú minőségbiztosítási rendszerének elemeit, központi szervezetét és intézményi elemeit, feltételeit.

A kutatás második részében a Minőségi Díj felsőoktatási alkalmazhatóságát vizsgáltuk. Célunk az volt, hogy elemezzük a felsőoktatás sajátosságait a Minőségi Díj aspektusából. Ennek érdekében elemeztük a Díj szervezeti, pályázati és kritériumrendszerét. Felvázoltuk a Nemzeti Felsőoktatási Minőségi Díj alapításának feladatait, a szervezeti és a pályázati rendszerét, valamint a felsőoktatási intézmények esetében kialakítandó követelményrendszerét, illetve a megvalósítás lépéseit és feladatait.

¹ A kutatás a Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet keretei között zajlott, az NKFP támogatásával 2005–2006-ban. A kutatás vezetője Dr. Polónyi István, a felsőoktatási Minőségi Díjjal foglalkozó alprojekt kutatója Dr. Bálint Julianna volt. Minisztériumi koordinátorként Gönczi Éva működött közre.

Polónyi István

**A munkaerőpiacra orientált
felsőoktatási minőségbiztosítás**

Bevezetés

A felsőoktatás 21. századi gazdasági, társadalmi illeszkedését azzal lehetne leginkább jellemezni, hogy a tömegesedést követően a felsőoktatás az akadémiai szerepkörből kilépve egyre inkább gazdasági szereplővé, a gazdaság szerves részévé válik.

Ezzel együtt mindinkább előtérbe kerül a minőség, a minőségbiztosítás kérdése. E változás háttérében számos, egymással összefüggő tényező áll. Egyrészt a felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan egyre erősebb az aggodalom, hogy az a képzés minőségének romlásával jár. Másrészt a gazdaság szereplői egyre határozottabban hangot adnak kritikájuknak, mely szerint a felsőoktatási rendszer nem a gazdaság igényei szerint képi a hallgatókat. Harmadrészt számos ország fiskális megszorításokra kényszerült, s ennek nyomán előtérbe kerültek szempontok, mint a felsőoktatás racionalizálása vagy a hatékonyság növelése. Negyedrészt a felsőoktatási rendszerben egyre inkább szükség van a transzparenciára, s ezzel kapcsolatban arra, hogy munka minőségéről információkat adjanak. Végül a felsőoktatási szférában egyre jelentősebb a verseny, ami a minőségi szempontokat helyezi előtérbe (Siklós 2005).

Megközelítésünkben az oktatáskutatás terminológiáját használjuk. Mindjárt az elején szeretnénk leszögezni, hogy nem követjük az akkreditáció, az „akkreditációs aréna” nyelvezetét. Mint arra Kozma Tamás (2004) rámutat, az akkreditációs szakértők – Kozma megfogalmazásában: 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, úgyhogy a nem megfelelő használat könnyen a hozzá nem értés vádját eredményezheti. Ezt igyekszünk elkerülni. Ennek érdekében az alábbiakban pontosan meghatározzuk az egyes fogalmakat.

Már maga a minőségbiztosítás fogalma is problematikus. Minőségbiztosításon mi egy intézmény, szervezet, szféra vagy ágazat azon tevékenységeit értjük, amelyek célja, hogy az általuk nyújtott szolgáltatások, illetve termelt termékek a felhasználók igényeit kielégítsék. A fogalom körüli bonyodalmat mutatja, hogy miközben a fenti definíció a piac szereplői esetében nagyjából triviális, a felsőoktatás esetében már vitatottabb, hisz ott több felhasználót is lehet azonosítani: a hallgatót, a szüleit, a gazdasági szféra szereplőit, a munkaadókat, a tudományos szférát, a társadalmat.² Mint arról később még lesz szó, a probléma ráadásul még ennél is összetettebb.

² 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, kisegítő 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 megfelelést 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;”

Az alábbi elemzés elsősorban a minőségpolitika szemszögéből vizsgálódik. Utóbbin a minőségbiztosítással kapcsolatos szervezeti, szakmai és egyéb feltételek biztosítását szolgáló döntések összességét értjük. 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. 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 megfeleléség”.
- 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 Garvin a minőség öt megközelítésmódját sorolja fel (ld.: Tenner–De Toro 1997: 39-40):

- Transzcendens megközelítés, amely szerint a minőséget csak azután értjük meg, ha már sok benyomás ért bennünket (például 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: 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: a minőség a vevők igényeinek, elvárásainak a kielégítése;
- Érték alapú megközelítés: 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”.

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 mostanában kezd teret nyerni a minőség felhasználói alapú értelmezése, miszerint a felsőoktatás minősége a felhasználói követelményeknek való megfelelést jelenti – felhasználók alatt értve részint a hallgatókat, részint a végzetteket alkalmazó gazdasági szférát.

Az érték alapú megközelítés (miszerint meghatározott árért és erőfeszítésért meghatározott minőséget nyújt az intézmény illetve kap a hallgató) legitimmá válása valószínűleg sokat várhat még magára, jóllehet a kiterjedt, tömeges felsőoktatásban nyilvánvalóan egyre fontosabbá válik mind a hallgatók, mind az intézmények részéről.

Tulajdonképpen az a kérdés, hogy a felsőoktatás esetében kit/mit is tekintünk fogyasztónak. A legegyszerűbb közgazdasági megközelítés szerint a felsőoktatás fogyasztója alapvetően a hallgató (Harker–Slade–Harker 2001, Shash et al. 1999, Liu 1998), bár vannak olyan nézetek is (Bay–Daniel 2001), 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 szolgáltatásért.³

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

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

Csoma Gyula (2003) már címében is meghökkentő írásában (*Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról [és a minőségről]. Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája [?]*) 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 teendőitől, hanem egyetemesen mindenféle teendőtől, amit az intézményben végezni kell, s leginkább a tanítástól.”

³ Említenek egy harmadik tényezőt is, miszerint az igénybe vevő hallgatók befolyásolják a többi igénybevevő által érzékelt minőséget is.

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 segítőkjeként 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.”

Csoma hangsúlyozza, hogy az oktatás, miközben „munkaerőt képez a tudás piac számára, emberi tőkét akkumulál”, ugyanakkor „ebbéli ismérveivel együtt személyiséget formál-szocializál, értékeket közvetít és értékeket alkot, kultúrát közvetít és megvalósítója a kultúrák közvetítés kultúrájának, társadalmi létformákat őriz, reprodukál, olykor talán meghaladva, megváltoztatva a létformák valamely dimenzióját”

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

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 azonban, mint a közoktatás vagy a felsőoktatás, amelynek részint – közgazdasági aspektusból tekintve – még a termelési függvényét sem ismerjük, illetve amelynek céljai messze nem csak közgazdaságiak, nagyon óvatosan szabad a minőségbiztosítás közgazdasági módszereit adaptálni.

Csoma gondolatai arra is felhívják a figyelmet, hogy noha a közoktatás hosszú évek óta milliókat költ a minőségbiztosításra, mérhetően és dokumentálhatóan romlottak a tanulók kimeneti teljesítményei.

Minősbiztosítás az akkreditációtól a piacig

A humboldti egyetem⁴ – amelyet a kari tagozódás, a karok és tanszékek, a professzorok, illetve vezető oktatók körül kialakult kiskollektívák viszonylag nagyfokú önállósága jellemez – a 20. század hatvanas 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” felszámolására (ld. pl.: Vörös 1987). Ezt a válságot azután elmélyítette a hetvenes évek közepén az olajárrobbanást követő gazdasági válság, amelynek nyomán a jóléti államokban csökkent az állam újraelosztó szerepe, s radikálisan átalakult a közösségi finanszírozás. Ennek a felsőoktatást is érintő leglényegesebb elemei a finanszírozás teljesítmény-mutatókhoz kötése, az intézmények bevételszerző tevékenységének ösztönzése és ezzel együtt az intézményi szintű gazdálkodási önállóság és felelősség növelése, valamint a képzés minősége iránti elvárások növekedése. Ezek a folyamatok vezettek el az akkreditáció kialakulásához. Az akkreditáció persze sérti a professzorok, a tanszékek és a karok autonómiáját, a szféra autonómiája azonban megmarad, hisz az akkreditációs testületek alapvetően a felsőoktatási szféra képviselőiből állnak, s viszonylag jelentős az önállóságuk.

A humboldti egyetem válsága tulajdonképpen az egyetemi autonómia és az akadémiai szabadság válsága. Az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság számos definíciója létezik. Felt szerint a legszélesebb értelemben vett egyetemi autonómia azt jelenti, hogy az intézmény képes és jogosult:

- önálló döntést hozni arról, hogy mennyire kíván egyes tudományterületekben elmélyülni;
- értékrendet felállítani, meghatározni, a kutatók fejlődésének, előremenetelének kritériumait;
- meghatározni a felvételi kritériumokat mind a hallgatók, mind a tudományos munkatársak számára;
- meghatározni a stratégiai feladatokat és intézményi célokat;
- meghatározni a társadalom más egységeihez tartozó kapcsolatokat (például politikusok, vagy a gazdaság egyes szereplői);
- felelősséget vállalni a döntéseiért és azok társadalomra gyakorolt hatásáért. (Siklós 2005)

Az akkreditáció az egyetemi autonómiát úgy próbálja átmenteni, hogy az akkreditációs testületek a felsőoktatási szféra autonóm testületei, kisebb-nagyobb kormányzati kontrollal. Mint az 1993. évi magyar 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 jelöltje.”⁵

⁴ A XVIII-XIX. század fordulóján a felvilágosodás, az ipari forradalom és nem utolsósorban a nagy társadalmi forradalmak az addig zárt világú, szigorúan szabályozott egyetemeket is radikálisan átalakították. 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 kutatómodernizáció 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)

⁵ 199/2000. (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

A 2005. évi felsőoktatási törvényben nem sok minden változott: „109. § (1) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység minőségének értékelésére, valamint az intézményi minőségfejlesztési rendszer működésének vizsgálatára létrehozott független, országos szakértői testület. ... 111. §(1) Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak huszonkilenc tagja van. Tizenöt tagot delegál a Magyar Rektori Konferencia, három tagot a Magyar Tudományos Akadémia, öt tagot a kutatóintézetek, egy tagot az Országos Köznevelési Tanács, egy tagot az Országos Kisebbségi Bizottság, négy tagot a felsőoktatás működésében érdekelt kamarák és országos szakmai szervezetek.”

Nem nehéz észrevenni, hogy a bizottság döntő hányada a felsőoktatás képviselőiből áll: a kutatóintézetek képviselői is nagyrészt felsőoktatási kötődésűek, ráadásul az ún. felhasználói szféra is gyakran felsőoktatási oktatókat küld képviselőként.

Országonként vannak persze különbségek az akkreditációs testületek összetételében, de a hazai képnyájából általánosnak tekinthető. Nem véletlen, hogy Kay McClenney⁶ így ír az ilyen akkreditációs rendszerről: „az emberek kívülről úgy tekintik az akkreditációt, mint egy 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 politika⁷ – 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 eltömögesegett felsőoktatást szabványosítani és állami rendszerbe szervezni törekszenek.” (Kozma 2004: 58)

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.

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 képviseletét 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 képviseletére a Közoktatáspolitikai Tanács jelöl egy tagot.”

Az akkreditáció fogalmát egyébként az 1993-as felsőoktatási törvény így definiálja: (125/E§)s) „minőségitelesítés (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”.

⁶ Idézi Bársony János pécsi rektorhelyettes a Dunántúli Naplóban.

http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=sorozat&a=3&sorozat_id=4&reszet_id=4/ [letöltés: 2005. május]

⁷ „Akkreditációs politikának nevezzük a következőkben valamely felsőoktatási rendszerben bevezetett engedélyezési (hitelesítési, minősítési stb.) eljárások összességét ezeknek az eljárásoknak a céljaival, eszközeivel, szervezeteivel együtt.” (Kozma 2004: 58)

A másik póluson ott áll a piac s a piaci minőségbiztosítás. Könnyen belátható, hogy egy tökéletes piacon és teljesen individualizált társadalomban⁸ 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, ahol 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 ráségítő szervezetekre, mint a fogyasztásvédelem, vagy valamilyen szervezett minőségvédelem.

A „tökéletes minőségbiztosítás” tehát maga 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)⁹ nem nyújt megfelelő megoldást (Hirschman 2000: 98-99). Hirschman véleménye szerint az egészségügyi és 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.” (Hirschman 2000: 100) Sőt, Hirschman azt is hangsúlyozza, hogy az oktatás és az egészségügy területén a kivonulás, tehát a szolgáltató elhagyása és másik szolgáltató igénybevétele veszélyes is lehet a közszolgáltatás egészére, mert a szolgáltatás polarizáltságához vezethet, ami jelentősen több költséget okozhat, mint amennyi hasznot hoz a piacosítás.¹⁰ Hirschman javaslata tehát a „beleszólás” biztosítása.

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

Fontos azonban észrevenni a „beleszólási intézmények” rendszere és az akkreditáció közötti különbséget. Míg az akkreditációs testületeket maga a szféra vagy a szféra és az államigazgatás együttesen hozza létre, addig a „beleszólási testületek” minden egyes intézmény külön-külön.

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

⁸ 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 2005: 175-176).

⁹ Az oktatási utalvány az állami támogatást megtestesítő „pénzhelyettesítő” eszköz, amelyet a tanuló vagy hallgató saját tandíjának finanszírozására használhat fel, bármely tanintézményben. Miután a rendszerbe így visszakerül a vevői választás intézménye, az oktatási szolgáltatók között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot növeli (lásd erről pl.: Friedman 1996 és 1997).

¹⁰ „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 1995: 108)

Az akkreditáció eddigi rendszerének fenntarthatatlanságát a felsőoktatási intézmények is felismerték. A *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 minőségbiztosítás érdekében tett első lépésnek tekinthető. Ugyanakkor az akkreditáció csak és kizárólag erős belső intézményi minőségértékeléssel együtt használható. Ez a rendszeres belső önértékelés azonban lényegesen nagyobb hangsúlyt kap, ha kiegészül egy független értékelő szervezet által végrehajtott külső értékeléssel (Homonnay 2003).

Az EUA szerint a minőség értékelésének:

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

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 kérényezési /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 igazításának lehetősége;
- nemzetközi tudományos versenyképesség;
- belső minőségbiztosítási mechanizmusok;
- a közéletben és demokráciában játszott aktív szerep;
- innovációs erőforrások műszaki, tudományos, kulturális és művészeti területeken. (Homonnay 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 részt vevő miniszterek felszólították az egyetemeket, hogy az autonómia keretei között fejlesszenek ki értékelési eljárásokat. A nemzeti minő-

ségbiztosítási rendszerekhez nemzetközi együttműködést (tanácsadást) kell szervezni, és ezért egy felsőoktatási minőségbiztosítási hálózatot kell létrehozni.

A gazdasági szféra minőségi elvárásai – egy empirikus vizsgálat

A *Munkaerőpiac orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban* c. kutatás egyik célkitűzése a munkaadók felsőoktatással szembeni minőségi elvárásainak feltárása. Ennek érdekében kérdőíves felmérésre került sor. A kérdőíves felmérés során arra kerestünk választ, hogy a gazdaság szereplői a felsőoktatás különböző – a minőségbiztosítás során indikátornak tekintett vagy tekinthető – jellemzői közül melyeket, milyen mértékben tartanak fontosnak.

Mindjárt az elején érdemes rámutatni, hogy a vállalatok és a felsőoktatási intézmények kapcsolata nem igazán erős. A vállalati szféra és a felsőoktatás kapcsolatát firtató kérdésre a cégek 16%-a válaszolta azt, hogy semmilyen kapcsolata nincs a felsőoktatással, 36%-a, hogy távoli, laza, 34%, hogy közepes, és végül 14%, hogy szoros a kapcsolata a felsőoktatással. Tehát a cégek 52%-ának semmilyen, vagy távoli laza kapcsolata van a felsőoktatással. Egy korábbi vizsgálat ugyanezekre a kategóriákra 60%-ot mutatott ki (Polónyi 2004). Amennyiben megengedjük magunknak az általánosítást két vizsgálat és mintegy 300 vállalat véleménye alapján, azt mondhatjuk, hogy a hazai felsőoktatás és a vállalkozások között az esetek több mint felében legfeljebb csak távoli, laza kapcsolata létezik.

a.) Az egyik legfontosabb kérdés azt igyekezett megtudni, hogy a vállalatok az oktatáspolitikai aréna melyik szereplőjének felsőoktatás-minősítését fogadják el leginkább. Az elfogadottság a következő rangsort adta:

1. a gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése
2. a Magyar Tudományos Akadémia minősítése
3. a gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése
4. a hallgatók minősítése
5. a felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése
6. független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése
7. a minisztérium minősítése
8. a intézmények önminősítése

A magyar és a külföldi vállalatok prioritásai között nem nagy az eltérés, lényegében a fenti rangsort követi mindkettő. Talán annyi különbséget lehet kiemelni, hogy a külföldi vállalatok azonos pontszámot adtak az akadémia, illetve a „*gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület*” minősítésének. Abban mindkét csoport egységesnek bizonyult, hogy az intézmények önminősítését igen alacsonyra pontozták. Ugyancsak alacsony pontszámot ért el a minisztériumi minősítés – szembevetve, hogy a külföldi vállalatok kevesebb pontot adtak, mint a magyarok.

A különböző nagyságú vállalatok prioritása között is csak viszonylag kis különbség van. A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése valamennyi vállalatnagyságnál a legmagasabban pontozott, és az intézményi önminősítés a legalacsonyabban. A legnagyobb vállalatoknál a minisztériumi minősítés is igen alacsony pontszámot kapott.

A különböző szektorokba tartozó cégek prioritásában van némi különbség. A legmagasabb pontszámot mindhárom szektor esetében a „gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése” kapta. A második legmagasabbat az agrár- és a szolgáltató vállalatoknál az akadémia minősítése. Ugyanakkor az ipari vállalatok esetében a második legmagasabb pontszámot a „gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése” kapta.

b.) A 81 indikátort a kapott átlagpontszámok alapján sorba rendezve¹¹ – a vállalatok csoportosításától függetlenül – lényegében ugyanaz a három tényező áll a rangsor élén:

- Az oktatott tananyag korszerűsége
- A munkaadók elégedettsége
- Az oktatás gyakorlatorientáltsága

Meglepő, hogy ezek közül a ma működő minősítő rendszerek a munkaadók elégedettségét és az oktatás gyakorlatorientáltságát nem vizsgálják, sőt a felsőoktatási szféra jelentős része ezeket elutasítja, vagy legalábbis messze nem tekinti elsődlegesnek.

Az átlagpontszámok alapján következő öt tényező ugyancsak alapvetően olyan elemeket tartalmaz, amelyeket a jelenlegi felsőoktatási minősítési rendszerek nem, vagy messze nem kiemelten vesznek figyelembe:

- A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról
- A végzetek elégedettsége
- A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között
- Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban
- A hallgatók képességei

Az átlagpontszámok alapján vett következő hét tényezőben már több olyan elem van, amely a mai minősítési rendszerek alapvető tényezői:

- A kar tudományos elismertsége
- A hallgatók motiváltsága
- A tanulók kedvező véleménye az oktatókról
- A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei
- A hallgatók gyakorlati tapasztalatai
- Az oktatás szervezettsége
- Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya

A fenti tizenöt tényező tehát a gazdasági szféra minőségi elvárásainak legfontosabb elemei.

A magyar és a külföldi tulajdonú cégek preferencia-sorrendje néhány vonatkozásban különbözik. A két cégcsoport legtöbb pontot kapott tizenöt tényezője közül 12 megegyezik. A különbség abban áll, hogy a külföldi tulajdonú cégek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a felsőoktatási intézmények és az oktatók gazdasági szférához fűződő kapcsolatainak, valamint a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak.

¹¹ A 2., 3., 4., 5., 7., 8., 9., 10., 11. és 12. kérdéscsoportok indikátorait együttesen (a 13. kérdéscsoportot, amely a felsőoktatás minősítésének lehetséges aktorait sorolta fel nem számítva, továbbá a kétszer szereplő „A kar tudományos elismertsége” tényezőt csak egyszer figyelembe véve – a gyengébbik értékét elhagyva).

A különböző alkalmazotti létszám-kategóriákba tartozó vállalatok preferenciái is közel állnak, a 15 legmagasabbra pontozott tényező közül 10 megegyezik¹² a különböző vállalati csoportokban. A különbségek közül talán leginkább jellemző, hogy a kisebb vállalatok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az oktatásban bevont gyakorlati szakemberek arányának, a közepes vállalatok a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségeinek, a nagy cégek pedig az oktatás szervezettségének és a tanulók oktatókról alkotott kedvező véleményének

A szektor szerinti három cégcsoport legtöbb pontot kapott 15 tényezője közül 9 megegyezik.¹³ Ugyanakkor a mezőgazdasági cégek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szakmai szervezetek és a tudományos testületek elégedettségének, valamint a tanulmányi versenyen elért eredményeknek. Az ipari és a szolgáltatási szféra cégei viszont a kar tudományos elismertségét, valamint az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek arányát, továbbá az oktatás szervezettségét preferálják.

c.) Ha megnézzük a 15 legkevesebb pontot kapott indikátort, akkor több olyan tényezőt találunk, amelyek az akadémiai minősítés esetében fontos szerepet játszik.¹⁴

Ilyen például „A sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között”, vagy „A végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya”. De az is szembe tűnő, hogy több olyan tényezőt is találunk, amelyet hajlamosak lennénk a felsőoktatás munkaerő-piaci illeszkedésének mutatószámaként értékelni, ilyen: „A végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya” vagy „A végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya” (Érdemes megjegyezni, hogy a végzetek gazdasági beilleszkedésével kapcsolatos indikátorok közül „A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya” kapta a harmincadik legmagasabb pontot.)

d.) Arra a kérdésre, hogy mennyire fontos a tanulók véleménye az intézményről, illetve az oktatásról, igen jelentős többség a „nagyon fontos” és a „fontos” választ adta. A minta vállalatának 78 százaléka e két válaszlehetőség valamelyikét jelölte meg, mindössze három százalék jelölte a „nem igazán fontos” válaszlehetőséget, és senki sem az „egyáltalán nem fontos”-at.

¹² A következő tíz tényező egyezik meg: A munkaadók elégedettsége; Az oktatott tananyag korszerűsége; Az oktatás gyakorlati orientáltsága; A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról; Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban; A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között; A végzetek elégedettsége; A hallgatók képességei; A kar tudományos elismertsége; A hallgatók gyakorlati tapasztalatai.

¹³ Ez a 9 tényező a következő: A munkaadók elégedettsége; Az oktatott tananyag korszerűsége; A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról; A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között; Az oktatás gyakorlati orientáltsága; A hallgatók gyakorlati tapasztalatai; A hallgatók képességei; Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban; A végzetek elégedettsége.

¹⁴ A legkevesebb pontot kapott (utolsó 15) tényező a következő:

66. A sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között
67. A gazdaság szereplőitől kapott támogatások
68. A hallgatói önkormányzatok elégedettsége
69. A gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya
70. A végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya
71. A felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai
72. A végzetek között a „menő” vállalkozók aránya
73. A lemorzsolódók aránya az elsőévesek között
74. A társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya
75. A végzést követően azonnal más szakirányban továbbtanulók aránya
76. A végzetek között a legmagasabb állami kitiűntetéssel elismertek aránya
77. A végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya
78. Az adományozó alumnusok átlagos aránya
79. A végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya
80. A sok órát tartó oktatók aránya a kar oktatói között
81. A végzetek között a vezető politikusok aránya

A külföldi tulajdonú vállalkozások 81 százaléka tartja a hallgatók véleményét „nagyon fontos”-nak vagy „elég fontos”-nak, míg a magyar tulajdonúaknak 77 százaléka (ezen belül a „nagyon fontos” válasz viszont a magyar tulajdonú vállalatoknál volt több).

A legkisebb vállalatok preferálták legkevésbé a hallgatók véleményét, de ezek esetében is 73% volt a „nagyon fontos” és az „elég fontos” válaszok aránya. Ugyanakkor a legnagyobb cégek esetében volt legnagyobb a „nem igazán fontos” válaszok aránya (bár ez is csupán 6%).

A hallgatói vélemények a szolgáltató szektor vállalatainak valamivel fontosabbak (a „nagyon fontos” és az „elég fontos” válaszok aránya 79%), mint az ipari vállalatoknak (78%), s „legkevésbé fontos” a mezőgazdasági vállalkozások számára (72%)

Összességében a vizsgálat tulajdonképpen nem hozott semmi igazán újat. A vállalati szakemberek alapvetően a felsőoktatási képzés olyan indikátorait tartják a minőség szempontjából a legfontosabbnak, amelyek a felsőoktatási képzés gyakorlatorientáltságát jellemzik (a munkaadók elégedettsége, az oktatás gyakorlatorientáltsága, a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között, az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban, a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei, a hallgatók gyakorlati tapasztalatai, az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya). A legfontosabb indikátorokhoz tartozik a hallgatók, illetve a végzetek elégedettsége is (a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról, a végzetek elégedettsége, a tanulók kedvező véleménye az oktatókról). Fontos indikátorok a hallgatók képességei és a hallgatók motiváltsága, továbbá az oktatott tananyag korszerűsége, az oktatás szervezettsége. Szembetűnő, hogy a legmagasabbra pontozott tizenöt indikátor között egy „igazi” akadémiai jellemző van (a kar tudományos elismertsége).

Azt az egyébként nem meglepő végkövetkeztetést lehet megfogalmazni, hogy a vállalati megítélés szerint a felsőoktatás minőségét sokkal inkább az oktatás, az oktatók, a hallgatók és a tananyag gyakorlatorientáltsága, mintsem az akadémiai ismérvek jelentik.

A jövő felsőoktatási minőségbiztosítása

A felsőoktatási minőségbiztosítási rendszer megvalósításának tehát három eleme van:

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

A kormányzati minőségbiztosításról általában

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, amelyek az autonóm felsőoktatási szféra autonóm testületei voltak, amelyekben a kormányzat nem, vagy csak szerény hatáskörrel vett részt, és a felhasználói szféra képviselői is csak igen kis arányban működtek közre (ráadásul nagyrészt azok is az akadémiai világ emberei voltak).

A tömegessé válás és a mind jobban kibővülő EU-integráció nyomán egyre inkább kiszélesedő nemzetközi munkaerőpiacra képző felsőoktatás minőségbiztosítási politikája azonban 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, az akadémiai szféra képviselői továbbra is fontos résztvevői e testületnek s a minőségpolitika formálásának.¹⁵ Ennek a testületnek, illetve a hozzá kapcsolódó szervezetnek olyan alapfeladatai azonosíthatók többek között, mint:

- a felsőoktatás kibocsátásának, a végzetek elhelyezkedésének, munkaerő-piaci illeszkedésének folyamatos kontrollja;
- a gazdasági, munkaerő-piaci igények változásának, illetve e változások oktatásra gyakorolt hatásának folyamatos elemzése;
- a felhasználói, munkaadói, illetve 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 vizsgálatai;
- 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 kell rendelkeznie. Más oldalról az is jól látszik, hogy ezek a feladatok, elemzések lényegében a felsőoktatás irányításához, fejlesztéshez rendkívül fontos információkat nyújtanak.

A nemzeti felsőoktatási minőségpolitika alapvető eleme a nemzetközi kapcsolódás. A felsőoktatási minőségbiztosításnak kiterjedt nemzetközi szervezetrendszerre van: a legfontosabbak az INQAAHE és az

¹⁵ Felmerül a kérdés, hogy milyen a mai akkreditációs bizottság s egy ilyen jövőbeli, új típusú minőségbiztosítási testület viszonya. Nyilvánvalóan több út képzelhető el. Az egyik lehetőség, hogy a kormány rendeletével a mai akkreditációs bizottságot alakítja át ilyen új típusú testületté, vállalva az eddig (kvázi) autonóm szervezet radikális megváltoztatását, autonómiájának megszüntetését. A másik megoldás, hogy a mai akkreditációs bizottság az MRK, az FFK, illetve a Magyar Felsőoktatási Konferenciák Szövetségének akkreditációs szervezete lesz – tehát explicitté válik a kötődés.

ENQA.¹⁶ Alapvető feladat ezen szervezetek munkájának kormányzati nyomon követése, a szervezetek közötti tapasztalatcsere.

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

A felsőoktatási minőség lehetséges indikátorai

A felsőoktatás munkaerő-piacra orientált minőségbiztosításának legfontosabb indikátora a végzett hallgató alkalmazhatósága.

Az *alkalmazhatóság (employability)* definiálására számos megközelítés létezik, azonban egységes megállapodás mindeddig nem született. Az alkalmazhatóság nem azonosítható az alkalmazási aránnyal, azaz a rátával, amely a sikeresen elhelyezkedett frissen végzett hallgatók számát arányosítja a végzett hallgatók létszámához. A legelterjedtebb definíció szerint azt a valószínűséget jelöli, amellyel egy frissen végzett hallgató munkát talál (Harvey 1999). Ez a meghatározás azonban számos interpretációra ad lehetőséget. Nem világos például, hogy mi adja ezt a valószínűséget. Az általánosan elfogadott vélekedés szerint a hallgató képességei és egyéb tulajdonságai tartoznak ide, melyek révén felvételt nyer egy adott munkahelyre, és ott képes bent is maradni. Knight és Yorke (2003) szerint az alkalmazhatóság négy fő komponensből tevődik össze: szakértelem, képességek (elsősorban született képességek), öntudat és önbizalom, illetve a stratégiai gondolkodásra való képesség és hajlam (ld. Siklós írását ebben a kötetben).

Az alkalmazhatósággal mint oktatásminőségi kritériummal kapcsolatban azonban számos elvi kérdés felmerül. Morley (2001) rávilágít arra, hogy amennyiben az oktatáspolitikában jelentős szerephez jut ez a kritérium, akkor fennáll a veszélye annak, hogy a felsőoktatás kiszolgáltatottjává válik néhány domináns gazdasági és politikai erőközpontnak (ld. Siklós írását ebben a kötetben).

Az indikátorok szokásos nagy csoportját alkotják az input indikátorok. Az input indikátorok közé azok a mutatók tartoznak, amelyek az oktatási tevékenység személyi és tárgyi feltételeiről nyújtanak információt relatív vagy abszolút mértékben. (Ilyen általánosan használt mutatóként jellemezhető az egy oktatóra eső hallgatók száma, vagy például az egy hallgatóra vagy egy oktatóra eső számítógépek száma.)

Egy további csoportot képeznek a belső hatékonyság indikátorai. A belső hatékonyság mérésére jellemzően a tanulmányok átlagos időtartamát, a lemorzsolódási rátát (a lemorzsolódó hallgatók száma az összesen felvett hallgatók számához viszonyítva) és a végzési rátát (a diplomát szerző hallgatók száma az összes felvett hallgató számához viszonyítva) szokták vizsgálni. Nem világos azonban, hogy az ezen indikátorokhoz tartozó értékek pontosan mit is jelentenek az adott képzés minőségére vonatkozóan. Nem egyértelmű ugyanis, hogy egy egyetemen azért magas a lemorzsolódási ráta, mert az oktatás színvonala alacsony, és nem teszi lehetővé a vizsgákra való sikeres felkészülést, vagy pedig azért, mert az egyetem rendkívül magas szintű „elitképzést” folytat, amely követelményeinek csak kevesen képesek megfelelni. A végzési ráta tekintetében sem biztos, hogy azért végeznek jelentős arányban a felvett hallgatók, mert az oktatás minősége

¹⁶ 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 zömükben minőségértékelő szervezetek. Az ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) 2000-ben alakult meg az Európa Tanács javaslata alapján. Eleinte az EU-tagállamok minőségértékelő szervezetei, valamint felsőoktatási kormányzati képviselői voltak a tagjai, de ma már a társult országok is részt vesznek munkájában.

kiváló, elképzelhető az is, hogy az intézmény nem támaszt komoly követelményeket hallgatóival szemben (ld. Siklós írását ebben a kötetben).

Az indikátorok fontos csoportja a hallgatói elégedettség mutatói. Ezen mutatók alkalmazásának alapja az, hogy egy minőségi képzést nyújtó intézményben feltehetőleg elégedettebbek a hallgatók, mint alacsony színvonalú oktatás esetén. Azonban kérdésként merül fel: valóban attól lesz jobb egy képzés, hogy a hallgató jól érzi ott magát? És valóban ez a legfontosabb célja a felsőoktatási rendszernek? A hallgatók értékelése jellemzően más kritériumok alapján alakul ki, mint a társadalom vélekedése az oktatás minőségéről. A hallgatói vélemény tehát lehet eleme egy minőségbiztosítási rendszernek, de mindenképpen óvatosan kezelendő (ld. Siklós írását ebben a kötetben).

Egy további fontos indikátorcsoport a szubjektív kongruencia mutatók, azaz hogy a végzett és elhelyezkedett hallgató mennyire érzi magát kompetensnek munkahelyén, mennyire készítette fel az oktatási rendszer leendő munkájára. Ugyanis ha az oktatás jó minőségű, a hallgatót felkészítik várható feladatai ellátására, és olyan képzést kap, amilyenre a munkapiacnak szüksége van, és ezért végzettségének megfelelő állást talál, akkor munkahelyi elégedettsége magasabb lehet, mint ha ezen kritériumok valamelyike nem teljesül. Hátránya azonban ennek a megközelítésnek, hogy a munkahelyi elégedettség számos egyéb külső körülménytől is függ, ezért soha nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy mennyiben járul hozzá az oktatás színvonala (ld. Siklós írását ebben a kötetben).

A fentiek arra mutatnak rá, hogy a felsőoktatás minőségének megítélésére igen sokfajta indikátort lehet választani. Az, hogy mely indikátorok a leginkább alkalmasak, számos dologtól függ: az oktatáspolitikai prioritásaitól kezdve a statisztikai és információs rendszeren át az egyes indikátorok adatainak megbízhatóságáig.

Az intézmények értékelése – mind külső, mind önértékelése – szempontjából rendkívül lényegesek a használt indikátorok. A korábban látott empirikus vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy az akkreditációban használatos akadémiai (nagyraészt belső és input) indikátorok helyett a külső hatékonysági indikátorok felé kell elmozdulni.

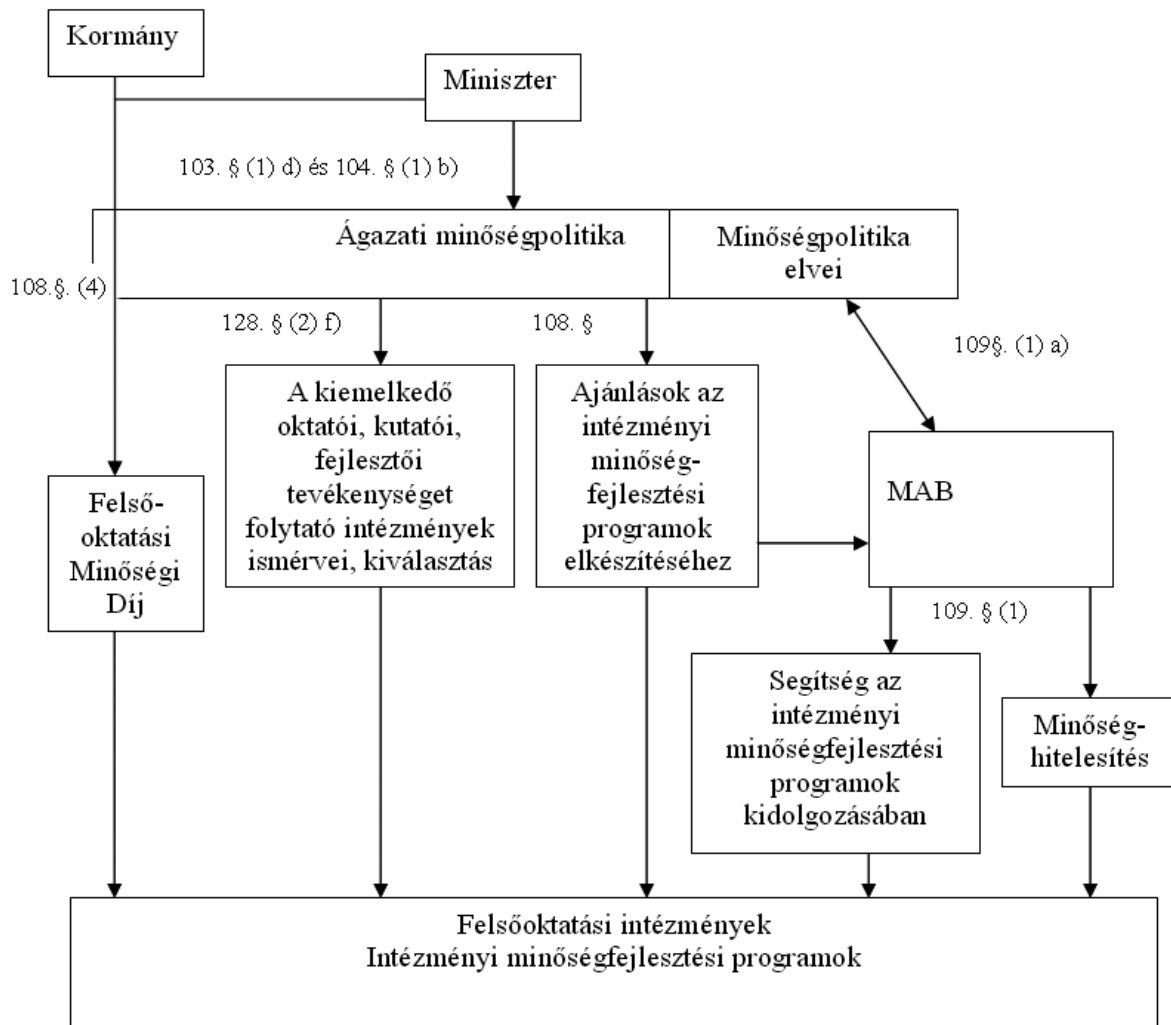
A felsőoktatás ágazati minőségfejlesztési rendszere a törvény alapján – javaslatok

A 2005. évi új felsőoktatási törvény a felsőoktatási minőségfejlesztésnek egy komplex, összefüggő rendszerét vázolja fel. Ennek legfontosabb pontjai a következők:

- 103. § (1) Az oktatási miniszter felsőoktatás-szervezési feladatai: d) meghatározza az ágazati minőségpolitika elveit;
- 104. § (1) Az oktatási miniszter felsőoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladatai: b) a felsőoktatás rendszere fejlesztési terveinek elkészíttetése, beleértve a középtávú fejlesztési tervet, az ágazati minőségpolitikát;
- 108. § (1) Az ágazati minőségpolitika végrehajtása érdekében az ágazati minőségfejlesztési rendszer magában foglalja a) az ágazati minőségpolitika elveit, b) az intézménylétesítéssel és -működéssel kapcsolatos minőségitelesítést, c) az intézményi minőségfejlesztési programokat;

- (2) Az ágazati minőségpolitika ajánlást tartalmaz a felsőoktatás várható fejlesztési irányaira, céljaira, az azok megvalósításához szükséges eszközökre, az intézményi minőségfejlesztési programok elkészítésére;
- (4) A Kormány a felsőoktatási intézmények tevékenységének elismerése céljából felsőoktatási minőségi díjat alapít;
- 109. § (1) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság [...] a) közreműködik az ágazati minőségpolitika elveinek elkészítésében és megvalósulásának figyelemmel kísérésében, b) szakmai támogatást nyújt a felsőoktatási intézmények minőségfejlesztési programjának kidolgozásához és működtetéséhez, c) ellátja az intézménylétesítéssel és -működéssel kapcsolatos minőséghitelesítés feladatait, e) figyelemmel kíséri az ágazati minőségfejlesztési rendszer harmonizációját az Európai Felsőoktatási Térség felsőoktatási rendszereivel;
- 128. § (2) Az Oktatási Minisztérium megállapodás alapján támogatást adhat különösen f) a kiemelkedő oktatói, kutatói, fejlesztői tevékenységet folytató felsőoktatási intézmények támogatásához.

A felsőoktatás minőségirányítási rendszere



Javaslat az ágazati felsőoktatási minőségirányítás szervezetére

A minőségfejlesztési rendszer alapeleme a *Felsőoktatási Minőségbiztosítási Testület*.

Feladatai:

a) *A Nemzeti Felsőoktatási Minőségi Díjjal kapcsolatos feladatok ellátása*

- a Nemzeti Felsőoktatási Minőségi Díj részletes követelményrendszerének kidolgozása, a pályázati kiírásra vonatkozó javaslatok elkészítése;
- a Nemzeti Felsőoktatási Minőségi Díjra beérkezett pályázatok egységes elvek szerinti elbírálása;
- a Nemzeti Felsőoktatási Minőségi Díjra beérkezett pályázatok előértékelésének és a helyszíni szemléknek az elvégzését végző szakértők kiválasztása;
- a Nemzeti Felsőoktatási Nemzeti Díj odaítélésére vonatkozó javaslat kidolgozása.

b) *A felsőoktatási kiválósági központok kiválasztási elveinek kidolgozása*

Kidolgozza a törvény 128. § (2) f) szerinti „kiemelkedő oktatói, kutatói, fejlesztői tevékenységet folytató felsőoktatási intézmények” kiválasztásának elveit.

c) *Az ágazati minőségpolitika kidolgozásával kapcsolatos feladatok*

- a felsőoktatási ágazati minőségpolitikai elvek kidolgozása;
- a felsőoktatás fejlesztési tervének részét képező középtávú felsőoktatási minőségpolitika kidolgozása;
- Ajánlások kidolgozása az intézményi minőségfejlesztési programok elkészítéséhez.

d) *Az ágazati minőségfejlesztés előmozdítását szolgáló programok kidolgozása*

Döntéshozatal, működés:

- a testület célszerűen 6-9 főből áll;
- a testület elnökét és tagjait az oktatási miniszter javaslata alapján a miniszterelnök nevezi ki;
- a testület a felsőoktatás végzettjeit felhasználó gazdasági szféra szervezeteinek és a szakmai kamarák, valamint az érintett minisztériumok képviselőiből áll;
- a testület munkájában a MAB és az MRK egy-egy képviselője tanácskozási joggal vesz részt;
- a testület határozatait kétharmados többséggel hozná. A testület működési rendjét maga alakítaná ki, és azt az oktatási miniszter hagyja jóvá.

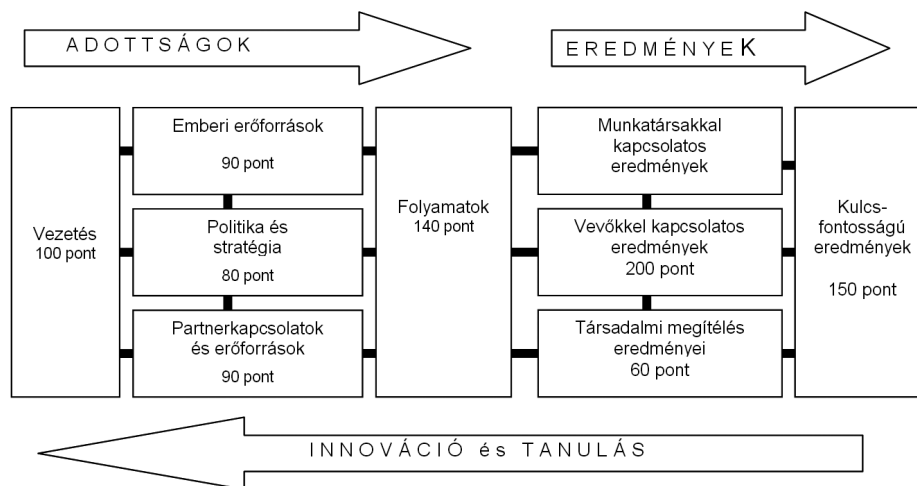
Titkárság:

- A testület működtetésével kapcsolatos adminisztratív feladatokat, valamint a szakmai előkészítő és szervezési feladatokat titkárság látja el.
- A titkárság szervezeti, gazdasági, működési jellemzőit tekintve több alternatíva lehetséges:
 1. Költségvetési szervként történő létrehozás (esetleg valamely ernyőszerkezet keretében). Ez esetben a működtetés költségvetési támogatást igényel.
 2. Valamely meglévő háttérintézmény vagy szervezet (például Professzorok Háza vagy FTT Titkárság stb.) számára delegálják a titkársági feladatokat, SzMSz-módosítással. Ez esetben a működtetéshez szintén költségvetési támogatásra van szükség. (Némi megtakarítás elérhető, ha az intézmény valamely létező feladata helyett – vagy részben helyette – kapja a titkárság ellátását).
 3. A titkárságot valamilyen nonprofit formában (például alapítvány, közalapítvány, köztestület, közhasznú társaság) hozzák létre. Ez esetben működtetését részben a saját bevételek (a pályázók befizetései), részben a minisztérium feladat-megrendelésre szóló támogatása adja.
 4. A feladatot pályázat keretében például tíz évre valamely erre jelentkező szervezet vagy vállalkozás számára adják ki, meghatározott éves támogatást biztosítva, valamint lehetővé téve a díjszedést.

A Minőségi Díj felsőoktatási alkalmazhatósága¹⁷

A gazdaság szereplőinek a minőség terén elért kiemelkedő eredmények elismerésére 1996-ban megalapították a magyar Nemzeti Minőségi Díjat. A magyar modell – csakúgy mint Európa legtöbb országában – az Európai Minőség Díj modelljét vette alapul, megtartva a díj fontos jellegzetességét, mely szerint nem a termék vagy a szolgáltatás minőségét, hanem az egész szervezet tevékenységének és működésének kiválóságát díjazták. A magyar Nemzeti Minőségi Díj modell alap gondolata az, hogy a vezetés a vevői és dolgozói elégedettséget, a pozitív társadalmi hatást megalapozott üzletpolitikával és stratégiával, a dolgozók, az erőforrások és a folyamatok menedzselésével éri el, ami kiváló üzleti eredményekhez vezet. Az önértékelés segít azonosítani a szervezet erős és gyenge pontjait, kijelölni a szervezeten belüli legfontosabb fejlesztendő területeket, meghatározni a továbbfejlődés irányait más szervezetek teljesítményeivel való összehasonlítás alapján.

A modellben szereplő kilenc kritérium két nagy csoportba tartozik (adottságok és eredmények). Az adottságok értékelésekor arra keresnek választ, hogy a szervezet hogyan, milyen módszerekkel érte el eredményeit. Az eredmények értékelésekor azt vizsgálják az értékelők, hogy mit, milyen eredményeket ért el a szervezet. Az adottságok és az eredmények azonos súllyal (500-500 elérhető ponttal) szerepelnek a modellben. A kilenc kritérium közül a legmagasabb értékű a vevői elégedettség, a maximálisan elérhető 200 ponttal.



A magyar Nemzeti Minőségi Díj modellje (Pályázati útmutató 2004)

A 2005. évi új felsőoktatási törvényben körvonalazódik az ágazati minőségpolitika, amely négy szinten jelenik meg:

- miniszteri felelősségként, mely szerint a miniszter egyrészt szabályozza a minőségpolitikából adódó feladatok ellátásának rendjét, másrészt létrehozza és működteti a minőségpolitika megvalósításához szükséges rendszert;
- intézményi minőségfejlesztési feladatokként;
- külső értékelési feladatokként;
- önkéntes alapon pályázható, a hazai és nemzetközi elismertséget jelentő Felsőoktatási Minőségi Díj-ként (FMD).

¹⁷ Ez a rész Bálint Julianna kötetben szereplő tanulmánya alapján készült.

A törvény 108.§ (4) szerint: A Kormány a felsőoktatási intézmények tevékenységének elismerése céljából Felsőoktatási Minőségi Díjat (FMD) alapít.

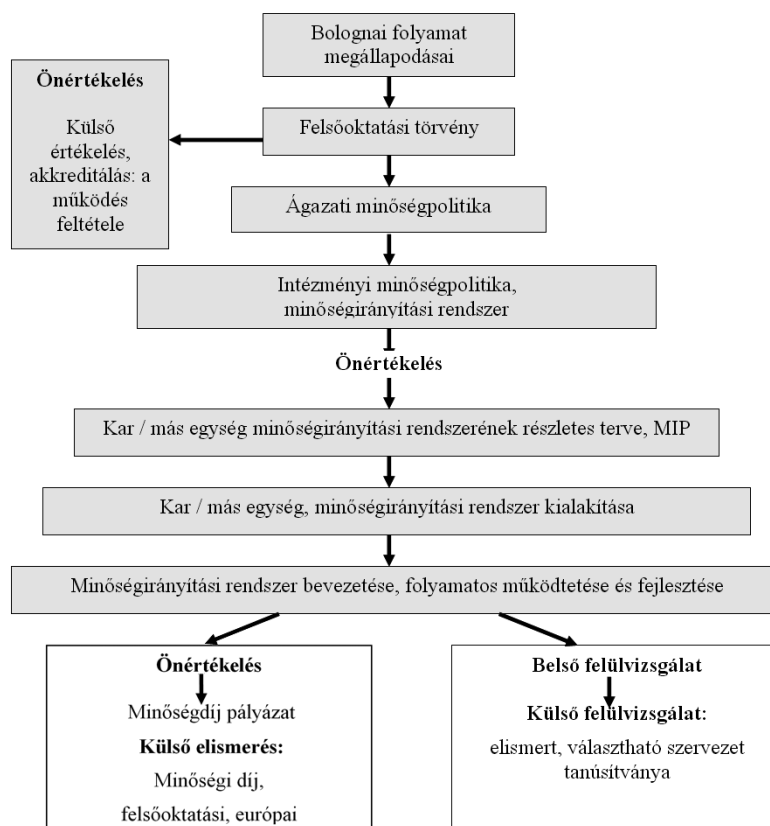
A díj megalapításán kívül meg kell teremteni a feltételeket a díj kidolgozására, működtetésére és fejlesztésére, az intézmények munkatársainak és a pályázatok értékelőinek a felkészítésére. A díj modellje célszerűen, valamint a közoktatáshoz és a szakképzéshez hasonlóan az EFQM-modell felsőoktatásra adaptált változata. Ez teszi lehetővé a hazai és európai felsőoktatási intézmények közötti összehasonlításokat, a benchmarking tevékenységeket, valamint az európai pályázást és végül, de nem utolsósorban a kapcsolatot a szintén az EFQM-modellt használó gazdasági szervezetekkel, a közoktatással és a szakképzéssel.

Fontos, hogy a díjat a felsőoktatási intézményektől független, a társadalom és a gazdasági élet képviselőiből álló Bizottság ítélje oda, a modell értékelésében felkészült bírálók javaslata alapján.

A 2005. évi felsőoktatási törvényben megfogalmazott miniszteri felelősség azért fontos, mert az intézmények a minőségfejlesztési program kidolgozása, a minőségbiztosítási rendszer megvalósítása és fejlesztése, az önértékelés elsajátítása, illetve a minőségdíj pályázati kidolgozása területén joggal várhatják el a jogszabályi és a szakmai támogatást. A miniszternek szabályozási feladata keretében intézkednie kell egyrészt a végrehajtás módjáról (rendeletben), valamint a szakmai háttérrel jelentő támogatásról, azaz a kidolgozást, fejlesztést, pályáztatást megvalósító, koordináló szervezet létrehozásáról, és működési feltételeinek biztosításáról. Ennek hiányában az intézmények saját és pályázaton nyert forrásaikkal pazarlóan bánva, párhuzamos munkákat végezve nem eredményes és nem hatékony rendszereket fognak megvalósítani.

Az ágazati minőségpolitika megvalósításának folyamatát a következő ábra szemlélteti:

A minőségfejlesztés megvalósításának folyamata



A Felsőoktatási Minőségi Díjnak követnie kell az EFQM Kiválóság Díj modellt, ezáltal az intézményeknek lehetőségük lesz a hazain kívül az európai elismerés megszerzésére is, ami fokozhatja nemzetközi versenyképességüket. A modell felsőoktatási értelmezésére Európa számos országában találunk példát (Steed 2001). A hazai értelmezés ezeknek a példáknak a figyelembevételével elkészült, a kipróbálás folyamatban van.

A modell alkalmazása és az intézményi önértékelés módszerének elsajátítása új típusú feladatot jelent az intézmény és szervezeti egységei számára, amely a többszöri alkalmazás során intézményi rutinfeladattá válhat.

1. Az alkalmazási tapasztalatok és példák alapján javasolható, hogy a Felsőoktatási Minőségi Díj (FMD) modellje az EFQM Kiválóság Díj legyen, amelynek használatával egy olyan átfogó intézményi önértékelési rendszer (önértékelési modell és önértékelési módszer) kialakítására kerülhet sor, amely a kezdeti értékelési, helyzetfelmérési – a szervezet egészségi állapotának felmérésére használt – eszközökből tervezési, majd stratégiai eszközzé és ezáltal a fejlesztő munka, az innováció alapjává válik, kiindulási alapot teremtve intézményi, illetve átfogó országos fejlesztésekhez.

Ez a modell lehetővé teszi a hazai és európai felsőoktatási intézmények közötti összehasonlításokat, benchmarking tevékenységeket, valamint az európai pályázást és végül, de nem utolsósorban a kapcsolatot a szintén EFQM Kiválóság Díj modellt használó gazdasági szervezetekkel, a közoktatással és szakképzéssel.

2. Legyen cél az, hogy az intézmények eljussanak az önértékelési modell és módszerek olyan szintű alkalmazásáig, hogy képesek legyenek az önértékelést önállóan és rutinszerűen használni.
3. Az intézmények, karok és más szervezeti egységek kiválóságának elismerésére a Felsőoktatási Minőségi Díj szolgáljon, amelyre az intézmények pályázhatnak.
4. A díj odaítélését a felsőoktatási intézményektől független, a társadalom és a gazdasági élet képviselőiből álló Bizottság ítélje oda, a modell értékelésében felkészült bírálók javaslata alapján.
5. Létre kell hozni és működtetni kell az önértékelés elsajátítását, valamint a Felsőoktatási Minőségi Díj pályázási rendszerének működtetését és fejlesztését támogató elemeket: bevezetési útmutató, módszertani anyagok készítése, valamint az értékelő szakértők, intézményi felelősök és résztvevők képzése minél nagyobb számban.
6. Az új felsőoktatási törvény végrehajtásáról szóló rendeletben világossá kell tenni és egyértelműen meg kell határozni az intézmények által készítendő minőségfejlesztési program tartalmát, rögzíteni kell a minőségfejlesztési program megvalósítás projekttervének, ütemtervének elkészítését, valamint a Felsőoktatási Minőségi Díj működtetését.
7. Mindezen feladatok, valamint a bolognai folyamatból következő egyéb feladatok teljesítése, továbbá a feladatok kidolgozásának és megvalósításának összehangolása a pályáztatás rendszerével, a pályázatokkal megvalósított intézményi fejlesztések maximális eredményességének és hatékonyságának biztosítása, továbbá az eredmények terjesztése céljából szükséges mindezen tevékenységek szakmai támogatása és koordinálása. Ugyancsak szükséges a felsőoktatás irányításának segítése az ágazati minőségpolitika feladatainak megvalósításában, illetve az együttműködésben az intézmények külső értékelésének résztvevőivel. Ezért javasolható a Minőségfejlesztési és Kutatási Koordinációs Iroda létrehozása, amelynek

működési költségeit elkülönítetten tervezik az Oktatási Minisztérium költségvetésében, és amelynek működését és feladatait, szervezetét, személyi állományát meghatározzák, illetve biztosítják. A Minőségfejlesztési és Kutatási Koordinációs Iroda koordináló szerepet lát el, feladatait az intézményekben meglévő kutató bázis felhasználásával, a feladatok pályáztatásával, szakértők bevonásával végzi.

8. A Minőségfejlesztési és Kutatási Koordinációs Iroda javasolt feladatai:

- Az intézmények belső minőségfejlesztésének, a minőségfejlesztési rendszer kialakításának, az önértékelési módszerek elsajátításának, valamint mindezen tevékenységekhez szükséges felkészültség megszerzésének segítése;
- Az EFQM alapú Felsőoktatási Minőségi Díj működtetésének és fejlesztésének szervezése;
- Intézményi, kari, szakai, tanszéki mutatók kidolgoztatása, szem előtt tartva a vonatkozó európai ajánlásokat, amelyek a külső és belső értékelések alapját képezik és felhasználhatók az összehasonlításra, rangsorok készítésére;
- Szakértők képzése, nyilvántartása, illetve bevonása a minőségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok kidolgozásába;
- A Nemzeti Fejlesztési Terv keretében megvalósuló pályázatok összehangolása az intézmények minőségfejlesztését szolgáló feladatokkal, az intézmények minőségfejlesztési programjának készítésével, bevezetésével, az önértékelés elvégzésével, az FMD-pályázat elkészítésével és az ezekhez szükséges felkészültség megszerzésének biztosításával; szakértői segítség a pályázatok eredményeinek és az eredmények hasznosulásának vizsgálatához;
- A minőségfejlesztéssel foglalkozó kutatási témák kidolgoztatása, a kutatások összehangolása, az eredmények és a jó gyakorlatok terjesztésének és hasznosulásának segítése;
- Az európai felsőoktatás minőségfejlesztésével foglalkozó, valamint a hazai szervezetek (MAB, Országos Kredittanács, Felsőoktatási Információs Központ) munkájának és eredményeinek figyelése és a szükséges fejlesztések összehangolása a pályázatokkal;
- Benchmark központként működés a felsőoktatás számára.
- Az Iroda látja el a korábban bemutatott Felsőoktatási Minőségbiztosítási Testület titkársági feladatait is.

Befejezésül

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.

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 nagy vonalakban vázoltuk).

A felsőoktatási minőségbiztosítás másik kulcskérdése az intézményi minőségbiztosítás. Ez elvileg nem előzmények nélküli.¹⁸ Nélkülözhetetlen azonban, hogy a miniszter minőségbiztosítási testülete javaslatokkal, irányelvekkel segítse ezek munkáját.

¹⁸ Az 1993-as felsőoktatási törvény 51. § (2) előírta, hogy „a felsőoktatási intézmény Szabályzatában a felsőoktatás minőségpolitikai követelményrendszerének megfelelően meghatározza minőségbiztosítási rendszerét”. A törvény azt is definiálta, hogy „[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-as felsőoktatási törvény, 125/E. § p)

Irodalom

- Academic Quality Handbook Section 2, Quality Assurance in Higher Education: An Overview University of Aberdeen. – <http://www.abdn.ac.uk/registry/quality/section2.pdf>
- Applying Self-Assessment against the EFQM Excellence Model in Further and Higher Education* (2003). Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Arimoto, A. et al. [2003]: The Japanese Perspective on the Design and Use of System-Level Indicators for Higher/Tertiary Education. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. Bucharest: UNESCO.
- Badat, S. (2003): A South African Perspective on System-Level Indicators for Higher Education. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. Bucharest: UNESCO.
- Baldrige National Quality Program. (2000): Education Criteria for Performance Excellence.
- Bálint, J. (2001, 2004): *Minőség – tanuljuk, tanítjuk és valósítjuk meg*. Budapest: TERC Kft. 231 p.
- Bálint, J. (2002): *Felmérés a minőségfejlesztés helyzetéről a felsőoktatásban*. Budapest: SZIE YMMF. [Kutatói jelentés].
- Bálint, J. (2004): *A magyar felsőoktatás minőségfejlesztésének koncepciója*. Budapest: OM. [Tanulmány, OM belső anyag].
- Bálint, J. (2005): *A felsőoktatás a fenntartható fejlődésért. A fenntarthatóság és a minőség kapcsolata: Koncepció*. Budapest.
- Bálint, J. (szerk.) (2001): *A felsőoktatás minőségfejlesztése: Útmutató a Felsőoktatás minőségfejlesztéséhez*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Barakonyi K. (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Basic Information (2004): *The Bologna Process – Towards The European Higher Education Area*.
- Bay, D., Daniel, H. (2001): The Student Is Not the Customer – An alternative Perspective. *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions*, Vol. 11 (1).
- Chevallier, T. (2003): Strategic Indicators for Higher Education Systems: Lessons from the French Experience. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. Bucharest: UNESCO.
- Comité National d'Évaluation (2005): *Quality Convergence Study*. Working Document SAD – QCS.
- CQAF modell adaptáció: *Fejlesztési koncepció*. (2006). Budapest: United Consult.
- Csiszár M. (szerk.) (2003): *KMD modell értelmezési útmutató*. Budapest: MIK.
- Csoma Gy. (2003): Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről): Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I-II. *Új Pedagógiai Szemle*, június és július–augusztus.
- Debreczeni, P. (2003): *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térhez Program*.
- Derrick, M. G. (2000): Creating Environments Conductive for Lifelong Learning. *New direction for adult and continuing Education*, No. 1.
- EFQM Education Community of Practice (2003): EFQM Education Community of Practice Network. Statment of purpose. UK.
- EFQM evaluation. TRIS method (2002)
- EFQM Excellence Award Information Brochure – Version 2. (2006). UK
- EFQM Excellence Model Higher Education Version (2003): Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Embedding excellence in HE. HEFCE. (2005): Sheffield: Sheffield Hallam University.
- ENQA (2003): Quality Procedures in European Higher Education. *ENQA Occasional Papers*, 5. Helsinki: ENQA.

- Európai útmutató a szakoktatási és szakképzési szolgáltatók önértékeléséhez. (2003). Európai Szakképzés-fejlesztési központ.
- Evans, P. (2006): *Self Assessment-an Award Simulation Approach*.
- Felt, U. (2002) University Autonomy in Europe: Changing Paradigms. *Higher Education Policy, Special Case Studies*. – http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf
- Friedman, M. (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest: Akadémia Kiadó, MET Publishing Corp.
- Friedman, M. (1997): Public Schools: Make Them Private. *Education Economics*, Vol. 5, No. 3.
- Gavrin D. A. (1999): Minőség a gyakorlatban In: Demeter K. (szerk): *Termelés és logisztika: alapoktól a napi gyakorlatig*. Budapest: Aula.
- Guidelines for Quality Provision (2005). *Cross-border Higher Education*, http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf
- Hämäläinen, K. & Jakku-Sihvonen, R. (1999): *More quality to the quality policy of education*. (Background paper for the Meeting of the Ministers of Education 24–25 September, 1999). – <http://www.edu.fi/julkaisut/laatuen.pdf>
- Harker, D., Slade, P. & Harker, M. (2001): Exploring the Process of 'School Leavers' and 'Mature Students' in University Choice. *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions*, Vol. 11 (2).
- Hirschman, A. O. (2000): *Versengő nézetek a piaci társadalomról és egyéb újkeletű írások*. Budapest: József Attila Kiadó.
- Hirschman, A., O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Homonnay Gy.-né (2003). A felsőoktatási minőségbiztosítás európai elvei Akkreditációs értesítő 2003 március
- Hrubos I. (2000): A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében. *INFO Társadalomkutatás*, 49. szám.
- Hrubos I. (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 1. szám.
- Johnson, P. L. (1997): *ISO 9000 Hogyan feleljünk meg az új nemzetközi szabványoknak?* Panem–McGraw–Hill. (Második javított kiadás).
- Knight, P. & Yorke, M. (2003): Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, Vol. 8, No. 1.
- Kozma T. (2004): *Kié az egyetem? – A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Lazur L. (1997): Bevezetés a minőségügybe In: Szilvássy E. (szerk.): *A minőségről: Az 1996. évi magyar Nemzeti Minőségi Díj nyerteseinek bemutatkozásával*. Budapest: CO-NEX Könyvkiadó Kft.
- Liu, S. (1998): Integrating Marketing on an Institutional Level. *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions*, Vol. 8 (4).
- Magna Charta Universitatum (1988): Bologna, Italy.
- Merisotis, J. P. (2003): *The Perspective of the United States Regarding*.
- Michelberger P. (2003): Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság. *Magyar Tudomány*, 10.
- Morley, L. (2001) Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, Vol. 7, No. 2.
- Muhariné Szabó Sz. (2004): A felsőoktatás minőségbiztosítása és értékelése Franciaországban. In: MAB: *A MAB 2004. évi kutatásfejlesztési projektjének tanulmányai*. Budapest: MAB.
- Nyborg, P. (2004): *The Bologna Process from Berlin to Bergen*. Berlin Seminar.
- Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában. Riótól Johannesburgig. 2002. Budapest.
- OM (2003): *National Report on the implementation of the Objectives of the Bologna Declaration in Hungary*. Budapest: OM.
- OM (2004): A magyar Universitas program és a felsőoktatási törvény koncepciója. Budapest: OM.
- Pályázati útmutató. 2004. évi Nemzeti Minőségi Díj. (2004): IMFA-MIK.

- Pete P. (2005): Politika és gazdaság. In: Gallai S. & Török G. (2005): *Politika és politikatudomány*. Budapest: Aula.
- Phare Multi-Country Programme in Higher Education Minőségbiztosítás a felsőoktatásban Minőségbiztosítási kézikönyv: Eljárások és gyakorlat European Training Foundation 1998. november
- Polónyi István (2004): *A felsőoktatás és a gazdasági szféra kapcsolata – egy empirikus vizsgálat*. [Kézirat].
- Realising the European Higher Education Area (2003): Communiqué of the Conference of Ministers responsible for HE in Berlin on 19 September 2003.
- Reichert S. & Tauch, C. (2003): *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*. European University Association.
- Rusakov, A. & Mazaletskaya, A. (2006): Raising management Standard sin a Russian University.
- Segers, M. & Dochy, F. (1996): Quality Assurance in Higher Education: Theoretical Considerations and Empirical Evidence. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 22, No. 2.
- Shash, A., Zeis, C., Regassa, H. & Ahmadian, A. (1999): Expected Service Quality as Percieved by Potential Customers of an Educational Institution. *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions*, Vol. 9 (3).
- Shiba, S., Graham, A. & Walden, D. (1993): *A New American TQM*. Cambridge, Massachusetts: Center for QM.
- Siklós B. (2006): *A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek*. [Kézirat].
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (2004) ENQA Finland.
- Steed, C. (2001): *The Excellence Model in Higher Education. Final project report*. Sheffield: Sheffield Hallam University Consortium for Excellence.
- Sugár K. (2004): A TQM sikeres alkalmazásának elismerése és tanúsítása európai szinten. *Magyar Minőség*, 2. szám.
- Sugár, K. (2004): *A kiválóság modell: Különös tekintettel a kis és közepes vállalkozásokra*. [XIII. Magyar Minőség hét előadása].
- System-Level Indicators for Higher Education. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. Bucharest: UNESCO.
- Szántó R. T. (2003): A felsőoktatás minőségértékelése: nemzetközi kitekintés. *Magyar Tudomány*, 10.
- Szántó T. (2004): A felsőoktatás minőségértékelése Dániában. In: MAB: *A MAB 2004. évi kutatásfejlesztési projektjének tanulmányai*. Budapest: MAB.
- Tavenas, F. (2003): *Quality Assurance: A reference System for Indicators and Evaluation Procedures*. Brussels: EUA.
- Tenner, A. R. & De Toro, I. J. (1997): *Teljeskörű minőségmenedzsment*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- The Bologna Declaration of 19 June (1999): Bologna, Italy.
- Tóth T. (2001): Az európai egyetemek és a modern filozófiák Az európai egyetem funkcióváltozásai. In: Tóth Tamás (szerk): *Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest: Professzorok Háza.
- TRIS- EFQM model version 4.2. (2003): TRIS Geel. Hollandia.
- UNESCO (1997): *Educating for Sustanaible Future. A transdisciplinary Vision for Concerted Action, paragraph 38*.
- Vail, P. (1996): *Learning As a Way of Being*. San Francisco.
- Van Damme, D. (2004): Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: A Conceptual Framework and a Proposal. In: Vlasceanu, L. & Barrows, L. C. (eds.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. Bucharest: UNESCO.

- Veres G. (szerk.) (1999): *A felsőoktatási intézmények minőség-menedzsmentje*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Pârlea, D. (2004): *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest. – http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-UNESCO-CEPES/04_UNESCO_CEPES_Glossary.pdf
- Vörös L. (1987): *Vitairat az 1970-es 1980-as évek felsőoktatásáról*. Budapest: Oktatókutató Intézet.

Siklós Balázs

**A munkáltatói oldal igényeit is
figyelembe vevő felsőoktatási
minőségbiztosítási rendszerek**

Az 1980-as évektől kezdve a felsőoktatás egyre több területen kerül kapcsolatba a társadalom egészével. Az egyre dinamikusabb munkapiac elvárásai csak egy része azoknak az elvárásoknak, amelyeknek a rendszer meg kell hogy feleljen. Mindazonáltal az az igény, hogy a felsőoktatási rendszer képes legyen a gazdaságban bekövetkezett változásokra választ adni, mind több európai országban megjelent, és egyre több kormány tette programjának részévé az ezt célzó intézkedéseket. Az EU is elkötelezte magát a tudás alapú gazdasági növekedés megvalósítása mellett, és célul tűzte ki, hogy 2010-re a világ legversenyképesebb régiója lesz (lisszaboni célok). E stratégia részeként később megjelent a kutatási tevékenység is.

A lisszaboni stratégiával párhuzamosan a bolognai folyamat célul tűzte ki az Európai Felsőoktatási Térség vonzerejének növelését és ezáltal az európai gazdaság versenyképességének javítását, alapozva az itt felhalmozott tudásra. E cél elérésének érdekében szükségesnek látták, hogy a felsőoktatási intézmények által adott oklevelek összehasonlíthatóak és egymásnak megfeleltethetők legyenek, illetve hogy az eddiginél szorosabb együttműködés jöjjön létre az európai felsőoktatási rendszerek és intézmények között.

Az UNESCO is hangsúlyozza a nemzetközi együttműködés és szolidaritás, valamint a kiegyensúlyozott fejlődés fontosságát. Ezzel mintegy ellenpólusa kíván lenni egyes nemzetközi szervezeteknek, mint például a WTO–GATS-nak, melyek a társadalom és az emberek számára alapvető fontosságú szolgáltatások (pl. az oktatás) szabad kereskedelmét tekintik céljuknak.

Európában tehát – és Európán túl is – megfigyelhető, hogy nő a nyomás a felsőoktatási rendszereken, hogy fejlesszék a kapcsolatot az akadémiai szektor és a munkáltatók között. A fent említett okokból kifolyólag a felsőoktatási rendszert egyre inkább a gazdaság szerves részének, aleggységének tekintik, ezért annak szerves betagozódását elengedhetetlennek vélik.

A tudás alapú gazdaság megteremtésében a felsőoktatásnak meghatározó szerepe van. A kormányzati oktatáspolitikát – és ezen keresztül a felsőoktatás tevékenységét – nagymértékben befolyásolja az az elvárás, amelyet a munkaadói oldal támaszt a munkavállalókkal szemben.

A nézetek szerint az akadémiai szférának be kell látnia, hogy a felsőoktatás egyre inkább szolgáltatássá válik, ahol az egyetem van az eladó szerepében, míg a közvetlen vevőként maga a hallgató jelenik meg, aki a neki nyújtott szolgáltatásokért – direkt vagy indirekt módon – fizet, és azokat fogja választani, amelyekről jövőbeni kumulált jövedelme maximalizálását reméli. Ez azonban nagymértékben függ egy további szereplőtől, aki a felsőoktatás által kínált szolgáltatásokból közvetett módon szintén részesül: a munkaadótól. Amennyiben a munkaadók olyan végzettséggel, képességekkel, kompetenciákkal rendelkező munkavállalókat keresnek, amelyeket egy adott felsőoktatási rendszer (vagy intézmény) ténylegesen képez, akkor ez a rendszer (vagy intézmény) előnyösebb helyzetbe kerül, hiszen relatíve többen választják, s ez több tandíjat, magasabb elismertséget stb. jelent számára.

Az intézményi autonómia

A fenti szabályozási törekvással áll érdekellentétben az egyes oktatási intézmények autonómiaigénye. Az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság számos definíciója létezik. Felt (2002) alapján a legszélesebb értelemben vett egyetemi autonómia azt jelenti, hogy az intézmény képes és jogosult:

- önálló döntést hozni arról, hogy mennyire kíván egyes tudományterületekben elmélyülni;
- értékrendet felállítani, meghatározni a kutatók fejlődésének, előremenetelének kritériumait;

- meghatározni a felvételi kritériumokat mind a hallgatók, mind a tudományos munkatársak számára;
- meghatározni a stratégiai feladatokat és intézményi célokat;
- meghatározni a társadalom más egységeihez tartozó kapcsolatokat (például politikusok vagy a gazdaság egyes szereplői);
- felelősséget vállalni a döntéseikért és azok társadalmi hatásáért.

Az utolsó két vázlatpont egy fontos tényre világít rá. A felsőoktatási intézményeknek az intézményi autonómia jelentős csorbulása nélkül van arra lehetőségük, hogy az eddigieknél szorosabb kapcsolatot építsenek ki a gazdaság többi szereplőjével, ezen belül is a munkáltatókkal. Mindez nyilván csak akkor képzelhető el, ha ez a döntés – legalább részben – önkéntes elhatározáson nyugszik. A cél tehát olyan intézményi szabályozó rendszer megalkotása, mely érdekeltté teszi a felsőoktatást a szorosabb kapcsolatok kiépítésében, a munkaadói oldal igényeinek pontosabb kielégítésében, illetve érdekeik nagyobb figyelembevételében. Ennek eredményeképpen várható, hogy a felsőoktatás hatékonyabban tölti be azt a szerepet, amely a tudás alapú gazdaságban rá hárul: olyan végzettséggel és kompetenciákkal rendelkező hallgatókat bocsát ki, akik megfelelnek azoknak az elvárásoknak, amelyet a gazdaság és ezen belül a munkaadók támasztanak iránjukban.

Alkalmazhatóság

Az alkalmazhatóság (employability) definiálására számos megközelítés létezik, azonban egységes megállapodás mindeddig nem született. Az alkalmazhatóság nem azonosítható az alkalmazási aránnyal, azaz azzal a rátával, amely a sikeresen elhelyezkedett frissen végzett hallgatók számát arányosítja a végzett hallgatók létszámához. A legelterjedtebb definíció szerint azt a valószínűséget jelöli, amellyel egy frissen végzett hallgató munkát talál (Harvey 1999). Ez a meghatározás azonban számos interpretációra ad lehetőséget. Nem világos például, hogy mi adja ezt a valószínűséget. Az általánosan elfogadott vélekedés szerint a hallgató képességei és egyéb tulajdonságai tartoznak ide, melyek révén felvételt nyer egy adott munkahelyre, és ott képes bent is maradni. Knight és Yorke (2003) szerint az alkalmazhatóság négy fő komponensből tevődik össze: szakértelem, képességek (elsősorban született képességek), öntudat és önbizalom, illetve a stratégiai gondolkodásra való képesség és hajlam.

Az alkalmazhatósággal mint oktatásminőségi kritériummal kapcsolatban azonban számos elvi kérdés felmerül. Morley (2001) szerint nem egyértelmű, hogy pozitív hatása lenne a súlypont-eltolódásnak abban az értelemben, hogy az egyetem hagyományos szerepét – tudás-átadás és a tudományokban való elmélyülés lehetőségének biztosítása – csökkentve inkább a munkapiaci elvárásokra fókuszáljon. Amennyiben az oktatáspolitikában – amely végső soron a felsőoktatási intézmények tevékenységét is meghatározza – jelentős szerephez jut ez a kritérium, akkor fennáll a veszélye annak, hogy a felsőoktatás kiszolgáltatottjává válik néhány domináns gazdasági és politikai erőközpontnak.

Látni kell azonban azt is, hogy az akadémiai szabadság és intézményi autonómia zászlaja alatt a felsőoktatás nem zárkozhat be önnön elefántcsonttornyába, mert így – amellett, hogy fennáll az a veszély, hogy a tudományt csak önmagáért, valamint hogy a felsőoktatás szereplői mindenfajta külső kontroll nélkül értékelik egymást, azaz megnő a belterjesség kockázata – valószínűsíthető, hogy a felsőoktatási rendszer külső kontroll híján képtelen lesz betölteni azt a szerepet, amely a tudás alapú gazdaságban rá hárul. Hogy ezt a veszélyt minimalizálni lehessen, a felsőoktatási intézmények olyasfajta minőségbiztosítására van szükség, amely bevonja a gazdaság érintett aktorait – jelen esetben a munkaadókat – a minőségbiztosítás folyamatába.

Lehetséges problémák a minőségbiztosítással kapcsolatban

Az 1990-es években a felsőoktatás minőségének kérdése központi témává lépett elő a legtöbb európai országban. A hagyományos informális akadémiai önszabályozást, mely századokon át elégségesnek bizonyult a minőség fenntartására, elkezdtek felváltani az explicit, formális minőségbiztosítási mechanizmusok, az ehhez kapcsolódó jelentések és a külső elszámoltathatóságot lehetővé tevő gyakorlatok. E változás háttérében számos, egymással összefüggő tényező áll. Egyrészt a felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan egyre erősebb az aggodalom, hogy ez a jövőben a képzés minőségének romlását eredményezi. Másrészt a piac meghatározó szereplői, így különböző vállalkozások, munkaadói szervezetek egyre inkább hangot adnak kritikájuknak, miszerint a felsőoktatási rendszer nem a gazdaság mindenkori állapota és igényei szerint képi a hallgatókat, hanem egy olyan, a valóságtól elrugaszkodott elképzelés szerint, amelynek kevés köze van a gazdaságban tapasztalható valós folyamatokhoz, trendekhez. A végzett hallgatók emiatt nehezen találnak munkát, miközben a gazdasági szereplők nem jutnak elegendő számban az igényeiknek megfelelően képzett szakemberekhez. Harmadrészt a számos országban tapasztalható fiskális megszorítások arra kényszerítették a kormányokat, hogy racionalizálják, hatékonyabbá tegyék a felsőoktatást. Negyedrészről a társadalom egyre inkább elvárja azt, hogy betekintése legyen a felsőoktatási rendszer működésébe, hogy információja legyen az egyes részterületeken folyó munka minőségéről. Ötödrészről a nemzeti felsőoktatási rendszerek egyre erősebb versenyre kényszerülnek, hiszen a hallgatók nemcsak hazájukban vehetnek igénybe felsőoktatási szolgáltatásokat, hanem az Európai Felsőoktatási Térségben bárhol, sőt azon túl is, így a versenyben lemaradó intézmények és rendszerek jelentős bevételektől eshetnek el.

A minőségbiztosítási rendszerek – noha valóban hozzájárultak a felsőoktatás átláthatóbbá tételéhez – mégsem biztosítják a szélesebb nyilvánosság számára azt a transzparenciát, ami egyes szereplők szerint elvárható lenne. Ennek egyik oka, hogy az egyes intézményi összehasonlító jelentések általában magánkézben levő újságokban jelennek meg. Az pedig, hogy a minőségbiztosítással foglalkozó szervezet által közzétett adatok milyen értelmet nyernek, azokat hogyan interpretálják, nagyban függ az adott folyóirat szerkesztőjének értékítéletétől. Belátható, hogy ugyanazon adathalmaznak sokféle értelmezése képzelhető el, attól függően, hogy ki mit olvas ki belőle, ez pedig a szolgáltatott információ objektivitását erőteljesen megkérdőjelezi.

További probléma, hogy a korábbi informális, belső akadémiai minőségbiztosító rendszer eltűnésével nem tartott lépést a formális rendszerek bevezetése. Ez a folyamat minden intézményben más ütemben zajlik, de belátható, sőt érzékelhető, hogy számos egyetemen és főiskolán ma szinte semmiféle minőségi kontroll nem érvényesül. Létezhetnek olyan elemek is a felsőoktatásban, amelyeket mind a régebbi, mind az újonnan bevezetni kívánt rendszer kiszűrnie, ám utóbbi késleltetett bevezetése miatt a régi mechanizmusok hatása már, az újaké még nem érezhető. A késlekedés legfőbb oka az intézmények belső ellenállása. Számos esetben ugyanis önrendelkezésük elleni támadásként fogják fel a minőségbiztosítási rendszerek bevezetésének kísérletét, és így amennyire lehet, akadályozzák azt. Az ellenállás másik oka, hogy a felsőoktatási intézményben dolgozók nem látják világosan az új rendszer előnyeit, mindössze azt tapasztalják, hogy munkaterhelésük a bevezetés után megnőtt. Fontos tehát, hogy az új rendszer a lehető legkisebb plusz munkát jelentse az adminisztráció terén, különben aligha számíthat sikerre.

Számolni kell a felsőoktatási intézmények opportunistá magatartásával is. A kritikus információk elhallgatása, az egyes adatok „kozmetikázása”, a saját pozíció védelmében nem a megfelelő viszonyítási pont (benchmark) megadása, mind-mind olyan jelenség, amely abból adódik, hogy erőteljes információs aszimmetria van a megvizsgált intézmény és a vizsgálatot végző csoport vagy szervezet között – természetesen ez előbbiek javára. Gyakran előfordul az is, hogy a problémás területeken csupán a kérdéses vizsgálat idő-

pontjára alkalmaznak valamiféle áthidaló, kozmetikai jellegű megoldást. Egy jól működő minőségbiztosítási rendszernek ezzel a jelenséggel is meg kell tudnia birkózni, például megfelelő értékelő bizottsági tagok alkalmazásával vagy ugyanazon indikátor többszöri leellenőrzésével.

Elégtelenséghez vezethet a rendszerben az is, hogy nem minden esetben világos és egyértelmű a kapcsolat a minőségértékelés és annak konzekvenciái között. Egy rosszul teljesítő intézmény nem feltétlenül érzi kellő mértékben azt a kényszert, hogy teljesítményén javítson, hiszen az biztos erőforrás-ráfordítást jelent, míg az esetleges „büntetés” csak bizonyos valószínűséggel következik be. Sok országban a minőségértékelés intézménye nem áll szoros kapcsolatban a kormányzati felsőoktatás-politikával, így annak sokszor csak „véleménynyilvánítási”, „ajánlattételi” szerepet tulajdonítanak, véleményére azonban különösebb súlyt nem fektetnek.

Végül meg kell említeni egy olyan kritikát, mely igen gyakran elhangzik a minőségbiztosítási rendszerekkel kapcsolatban. A minőséget sokszor egy adott standardnak való megfelelésként értelmezzük, bárki legyen is az, aki ezt a standardot meghatározza: a hallgatók, az akadémiai szektor, egy erre hivatott bizottság vagy akár a központi kormányzat. eltérés az előre meghatározott standardtól gyakran automatikusan nem megfelelő minőséget jelent, még akkor is, ha más indikátorok esetében a változás igen örömdetes. A rendszer tehát innovációellenes, hiszen bármiféle változtatás az adott tulajdonságon negatív következménnyel jár. Ráadásul a minőségbiztosítás statikus rendszere homogenizálja a benne részt vevő szereplőket, ugyanis csak azokat igazolja vissza pozitívan, akik egy sor tulajdonságukban megegyeznek az előre lefektetettekkel. A rendszer a diverzitást, a multidiszciplinaritást tehát igen nehezen tudja kezelni. Amennyiben pedig mind több mutatót és kategóriát alakítunk ki, azért, hogy a különböző képzések mindegyikét saját kritériumrendszerük alapján értékelhessük, ezzel aránytalanul megdrágíthatjuk a felsőoktatási minőségbiztosítási rendszer kialakítását és fenntartását.

Összefoglalásképp elmondható, hogy a minőségbiztosítási rendszerek bevezetését sokkal inkább külső, mint belső tényezők motiválták. Hogy az autonómiájukhoz mereven ragaszkodó intézmények mégis elfogadták őket, az annak köszönhető, hogy hosszú távon sokkal nagyobb áldozatot lettek volna kénytelenek hozni. Ezenkívül tisztában kell lenni a minőségbiztosítási rendszerek bevezetésekor jelentkező legfőbb problémákkal is: tökéletes transzparencia nem valósítható meg, ugyanígy lehetetlen az objektív ítélethozatal. Számolni kell a szervezeteken belül jelentkező ellenállással is, mely célozhatja a rendszer bevezetésének késleltetését vagy megghiúsítását, illetve az adatszolgáltatás megtagadását vagy az adatok manipulálását. Végül tisztában kell lenni a rendszer inherens veszélyeivel, nevezetesen annak statikusságával, innovációellenességével és homogenizáló hatásával.

Egy jó minőségbiztosítási rendszerre jellemző, hogy magában foglalja azokat a mechanizmusokat, amelyek ezeket a hátrányokat nagymértékben csökkentik, esetenként ki is küszöbölik.

Indikátorok és standardok

A legfontosabb különbség a minőségjellemzők és -standardok között az, hogy ez utóbbiak egy referencia-pontot határoznak meg, melyhez képest az adott minőségjellemző értékelhető. Minőségbiztosítási rendszerekben a standardok az adott minőségjellemző legalacsonyabb elfogadható értékét jelentik. Ez a meghatározás azonban meglehetősen szűk mozgásteret enged az értékelés során, s tekintve, hogy a minőségbiztosítási rendszerek statikussága egyébként is problémát jelent, általában nem, vagy csak nagyon kevés standardot használnak. Ennek további okai is vannak.

A minőség, amint láthattuk, rendkívül szubjektív jelenség, tág teret enged az egyéni értékítéletnek. Ezenfelül a minőség számos egyéb tényezővel is kapcsolatban van: egyrészt az intézmény vagy program céljaival, másrészt a fogyasztók és érintettek előzetes elvárásaival. Léteznek azonban implicit eszközök, melyekkel közelíthető, hogy mennyire érik el bizonyos jellemzők az elvárt minőségi szintet: egy egyetem oktatási színvonalát például minősíthetik „elégésesnek”, „jónak” vagy „kiválónak”. A végső értékelés ezen egyéni vélemények egyfajta aggregálásából ered, mely szükségszerűen szintén szubjektív. Pozitív visszacsatolás azt a meggyőződést fejezi ki, hogy az egyetem a megadott kvantitatív és kvalitatív adatok alapján a valóságban is képes lehet a megfelelő minőségű működésre, negatív pedig azt jelzi, hogy az adatok alapján ez kevésbé valószínűsíthető. Látni kell, hogy egyik esetben sem egy kategorikus „igen” vagy „nem” az eredmény, mindössze arról van szó, hogy az értékelő testület valamelyik kimenetet valamilyen mértékben valószínűbbnek látja a másiknál.

Mindemellett azonban fontos a felsőoktatási akkreditációhoz használt standardok minél pontosabb definíciója, valamint az, hogy az értékelő testület a minél objektívabb döntések érdekében a lehető legpontosabb leírást és útmutatót kapjon ezen standardok jelentéséről és használatáról. Emellett, az objektivitást elősegítendő, az intézményi akkreditációhoz kapcsolódó legtöbb jellemzőt kvantifikálják. A számszerűsítéssel és a standardok pontos definiálásával az értékelő rendszerek robusztusabbá, megbízhatóbbá és homogénebbé válnak.

E vitathatatlan előnyök mellett azonban két lehetséges, egymással összefüggő problémával is szembe kell nézni. Az első, hogy számos minőségi jellemzőt csak kvantitatív módon lehet mérni. Az oktatók képzési teljesítménye mindössze a jegyek alapján, esetleg a hallgatók körében végzett, kvantitatív alapokon nyugvó vizsgálat eszközeivel mérhető. A második, hogy csak azokat a jellemzőket vonhatjuk be a minőségbiztosítási rendszerbe, amelyek valamilyen módon kvantifikálhatóak. A számszerűsítés azonban információvesztéshez vezet, ami az értékelés objektivitását veszélyezteti.

Belátható tehát, hogy tökéletes objektivitás elérhetetlen. A legpontosabb értékelést ezért akkor kapjuk, ha számos szubjektív ítéletet hozó egyén véleményét összegezzük, amint azt az értékelő bizottságokban ténylegesen teszik is.

Nemzetközi kitekintés

A felsőoktatás minőségbiztosítási rendszerének kialakítása, bevezetése és működtetése sehol nem zökkenőmentes. Nehézségek különféle okok miatt adódhatnak, és ezek megoldására minden országban más elképzelések születtek, ami nem meglepő, hiszen a maga nemében minden ország egyedi belső viszonyokkal rendelkezik, s a rendszert ezekhez az egyedi körülményekhez kell hozzáigazítani. A kutatás fókuszából kifolyólag olyan országokat tárgyalok, ahol valamilyen módon a munkaerőpiac elvárásai, igényei részét képezik a felsőoktatási minőségbiztosítási rendszernek. A vizsgált országok sok szempontból eltérő történelemmel, kultúrával, illetve oktatási rendszerrel rendelkeznek, de mindannyiukban közös, hogy felismerték a munkaerőpiac figyelembevételének szükségességét, és azt sajátos módon be is építették felsőoktatásuk minőségbiztosítási rendszerébe.

Fontos ismét kiemelni, hogy az egyes országokban alkalmazott megoldások nem feltétlen ültethetőek át egy az egyben, mert ezek számos külső körülmény együttes hatása mellett alakultak ki, és működnek több-kevésbé megfelelően.

Francia tapasztalatok

Az 1960-as évek óta Franciaországban is tapasztalható az a tendencia, amely mostanra már világszerte érezeti hatását: a felsőoktatás korábbi „elitképző” szerepét egyre inkább egy „tömegképző” szerep váltja fel. A robbanásszerű létszámnövekedést a régi, meglehetősen konzervatív és statikus oktatási struktúra nem lett volna képes kezelni, ezért megkezdődött az oktatási intézmények diverzifikációja. E folyamat alapját azok a várakozások képezték, melyek évekre, esetenként évtizedekre előre próbálták megjósolni a munkapiacra várható változásokat, és ezekhez a vélelmezett jövőbeni körülményekhez igyekeztek alakítani a felsőoktatási struktúrát. A módszernek tudományosan megalapozott háttere aligha lehetett, ám mégis sikerrel járt: a diplomás pályakezdők körében nem növekedett aránytalanul a munkanélküliek száma. Az új, meglehetősen specializált intézmények olyan képzéseket valósítanak meg, melyekből kikerülve a pályakezdők megnövekedett létszámban is jó eséllyel találnak munkát.

A diverzifikációnak azonban ára volt: míg a korábbi, meglehetősen homogén felsőoktatási intézményrendszer relatíve könnyű volt átlátni, s így az akkori minőségbiztosítás sem ütközött különösebb nehézségekbe, a megnövekedett számú és diverzitású felsőoktatási intézmények összehasonlítása, értékelése és tevékenységének minőségbiztosítása már komoly problémát jelent.

E nehézségek különösen szembeötlők voltak azon egyetemek és főiskolák esetén, melyek jelentős hányadban külső szakértők bevonásával oktattak. E „professzionális programok” ráadásul rendkívül népszerűek voltak, hiszen segítségükkel a gyakorlatban is alkalmazható, naprakész ismereteket sajátíthattak el a hallgatók, illetve képzésüknek része volt számos gyakorlat, aminek köszönhetően már egyetemi, főiskolai éveik alatt megismerhették a munkahelyeken uralkodó viszonyokat, elvárásokat. A privát szférából érkező oktatók garanciát jelentettek tehát arra, hogy a hallgatók olyan ismeretekkel gazdagodjanak, amelyeknek később valóban hasznát vehetik.

Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának térnyerésével az egyetemek kénytelenek voltak új képzési programokat kidolgozni. Ezen új programok tovább bonyolították a francia felsőoktatást, még nehezebbé tették az intézmények összehasonlítását, végső soron pedig a minőségbiztosítást.

További fontos tendencia volt Franciaországban a kutatás és az oktatás különválása. E különválás mind szervezeti, mind finanszírozási téren érzékelhető volt. Ennek eredményeképpen alakultak ki az elkülönült kutatóintézetek és -centrumok, s emiatt kezdődött meg a kutatói és oktatói személyzet különválása. A korábbi indikátorok, melyek az egyetemek meghatározó tevékenységeit (oktatás és kutatás) azonos finanszírozási formához kötött, értelmüket veszítették, úgyhogy ezeket helyettesíteni kellett, illetve számos új indikátorra is szükség volt. A különféle okokból bevezetett új indikátorok megjelenésének hátulütője rögtön érezhetővé is vált: az értékelés olyannyira bonyolulttá vált, hogy az az egész rendszer működőképességét veszélyeztette.

Mindezek mellett volt még egy ok, ami miatt sürgetővé vált egy működőképes minőségbiztosítási rendszer kiépítése. A hallgatói mobilitás elősegítésére létrehozott Erasmus program lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy a rövidebb – egy szemesztertől egy évig terjedő – külföldi tartózkodásuk alatt elért eredményeiket elismertessék a küldő intézményben is. Ehhez azonban arra van szükség, hogy az egyes intézmények megfelelő képzési összehasonlíthatóak és az összehasonlítás idején fennálló viszonyok időben állandóak legyenek, ami hosszú távon elengedhetetlenné teszi a minőségbiztosítási rendszerek kialakítását és működőképességük fenntartását.

Az új helyzet tehát új indikátorok bevezetését tette szükségessé. Más indikátorok értelmüket veszítették, ezeket ki kellett vonni a rendszerből. A legfontosabbaknak az alábbiakat tekinthetjük (Chevallier 2004: 105–108).

Pénzügyi indikátorok

A pénzügyi indikátorok alkalmazásánál általánosan elterjedt alapfeltevés, hogy a nagyobb ráfordítás magasabb minőséget eredményez. A kapcsolat kétségkívül létezik, ám vannak bizonyos problémák:

1. Nemzetközi összehasonlításban csak akkor használhatjuk ezt a mutatót, ha az országok gazdasági fejlettsége közel egyforma, illetve az azonos szolgáltatás költségei nagyjából megegyeznek.
2. Szükséges, hogy az erőforrások felhasználásának mérése hasonló módon történjen.
3. Az adott ráfordítás által generált minőséget erőteljesen befolyásolja az oktatás típusa.

Általános tendencia az is, hogy miután a pénzügyi adatokból (melyek sokszor viszonylag könnyen elérhetőek – a kvalitatív adatokhoz képest mindenképpen) sokszor más, a pénzügyekkel kevésbé összefüggő jellemzőkre is próbálnak következtetni. Ezek a következtetések nyilvánvalóan pontatlanok, hiszen az épület fenntartására, az oktatók bérezésére fordított összeg és a hallgatói elégedettség közötti kapcsolat például korántsem nyilvánvaló.

A rendszerben mindmáig benne maradt a felsőoktatási kiadások GDP-hez viszonyított aránya. A mutató kétségkívül mindenhol számolható. Hátránya azonban, hogy az intézményi diverzifikáció jelentős információvesztést okoz, hiszen az, hogy adott összegbe hányféle képzés fér bele, milyen színvonalon, nem derül ki belőle.

A hallgatók számához viszonyított pénzügyi adatok szintén félrevezetőek lehetnek, ugyanis az egyre rövidülő – esetenként 1-2 éves – képzések miatt jóval több hallgató fordul meg egy adott intézményen belül, mint a hagyományos képzési struktúrában.

Input indikátorok

Az input indikátorok közé azok a mutatók tartoznak, amelyek az oktatási tevékenység személyi és tárgyi feltételeiről nyújtanak információt relatív vagy abszolút mértékben. Általánosan használt mutató az egy oktatóra eső hallgatók, vagy például az egy hallgatóra vagy egy oktatóra eső számítógépek száma.

Ezen mutatószámok egyik nagy hátránya, hogy különböző interpretációkra adnak lehetőséget. Egy vendégoktató, aki például azonos számítógépet használ egy állandó munkatárssal, beszámítható, amikor az egy hallgatóra eső oktatók számát kell meghatározni, de kihagyható, amikor az egy oktatóra jutó számítógépekről van szó. Természetesen ilyesmi nem merül fel, ha minden érintett intézmény pontosan ugyanúgy értelmezi a mutatókat, és becsületesen jár el.

Hatékonysági indikátorok

A francia minőségbiztosítási rendszer megkülönböztet belső és külső hatékonyságot.

A *belső hatékonyság* azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmény legfontosabb céljait milyen mértékben és milyen erőforrás-ráfordítással tudja elérni. Abban az esetben, ha alacsony ráfordítással sok hallgatót képes magas színvonalon képezni, belső hatékonysága nagy.

A *külső hatékonyság* ezzel szemben a felsőoktatási intézmény és a munkapiac közötti viszonyt határozza meg. Amennyiben a végzett hallgatók olyan képzettséggel és kompetenciákkal rendelkeznek, amelyekre a munkapiacnak szüksége van (nagy számban képesek elhelyezkedni), a külső hatékonyság magas.

A *belső hatékonyság* mérésére jellemzően a tanulmányok átlagos időtartamát, a lemorzsolódási rátát (a lemorzsolódó hallgatók száma az összes felvett hallgatók számához viszonyítva) és a végzési rátát (a diplomát szerző hallgatók száma az összes felvett hallgató számához viszonyítva) szokták vizsgálni. Nem világos azonban, hogy az ezen indikátorokhoz tartozó értékek pontosan mit is jelentenek az adott képzés minőségére vonatkozóan. Nem egyértelmű ugyanis, hogy egy egyetemen azért magas a lemorzsolódási ráta, mert az oktatás színvonala alacsony, és nem teszi lehetővé a vizsgákra való sikeres felkészülést, vagy pedig azért, mert az egyetem rendkívül magas szintű „elitképzést” folytat, amely követelményeinek csak kevesen képesek megfelelni. A végzési ráta tekintetében sem biztos, hogy azért végeznek jelentős arányban a felvett hallgatók, mert az oktatás minősége kiváló, elképzelhető az is, hogy az intézmény nem támaszt komoly követelményeket hallgatóival szemben.

A *külső hatékonyság* mérésére leggyakrabban azt szokták megfigyelni, hogy vannak-e egyensúlytalanságok a munkapiacon, és ha vannak, akkor milyenek, és mennyiben tehető ezekért felelőssé az oktatási rendszer. Ennek mérésére szolgál az igényelt/előállított végzettség mutatója, a végzettek munkanélküliségi rátája, a végzett hallgatókon belül azok aránya, akik tényleges kvalifikációjuk alatt helyezkedtek el, illetve a munkakeresés időtartama a végzés időpontjától számítva. Az indikátorok megválasztásának kétségtelenül van racionális alapja. Hiszen ha olyan hallgatókat képez az oktatási rendszer, akikre a munkapiacnak valóban szüksége van, akkor ezen hallgatók munkanélküliségi rátája alacsony lesz, nem kell végzettségük alatt elhelyezkedniük, illetve hamar találnak munkát. Az azonban kevésbé egyértelmű, hogy ezen értékekre mekkora hatása van az oktatási rendszernek, és mekkora az aktuális gazdasági helyzetnek. Recesszió idején ugyanis a legkiválóbb egyetem végzettei is lassan találnak csak munkát, sok lesz közöttük az állástalan, illetve jelentős részük végzettsége alatt kénytelen elhelyezkedni. E mutatók sem értelmezhetőek tehát önmagukban, mindig szélesebb kontextusban kell őket elemezni.

Minőségi indikátorok

A munkapiac az oktatás minőségét egyértelműen a külső hatékonyság alapján ítéli meg. A felsőoktatási rendszernek azonban más az értékrendje, más attribútumokat tart fontosnak. Ezek az attribútumok kevés kivétellel csak nehezen kvantifikálhatóak. Az egyik ilyen jellemző a hallgatói elégedettség. A koncepciónak van logikus alapja, hiszen egy minőségi képzést nyújtó intézményben feltehetőleg elégedettebbek a hallgatók, mint alacsony színvonalú oktatás esetén. Azonban kérdésként merül fel, hogy valóban akkor jobb-e egy képzés, ha a hallgató jól érzi magát, illetve hogy valóban ez-e a legfontosabb célja a felsőoktatási rendszernek. A hallgatók értékítélete jellemzően más kritériumok alapján alakul ki, mint a társadalom vélekedése az oktatás minőségéről. A hallgatói vélemény tehát lehet eleme egy minőségbiztosítási rendszernek, de mindenképpen óvatosan kezelendő.

Ennél valamivel relevánsabb mutató lehet az, hogy a végzett és elhelyezkedett hallgató mennyire érzi magát kompetensnek munkahelyén, mennyire készítette fel őt az oktatási rendszer leendő munkájára. Ugyanis ha az oktatás jó minőségű, a hallgatót felkészítik várható feladatai ellátására, és olyan képzést kap, amelyre a munkapiacnak szüksége van, akkor végzettségének megfelelő állást talál, így munkahelyi elégedettsége is magasabb. Hátránya azonban ennek a megközelítésnek, hogy a munkahelyi elégedettség számos egyéb külső körülménytől is függ, ezért soha nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy mennyiben járul hozzá ehhez az oktatás színvonala.

Dél-afrikai tapasztalatok

Az 1996-os alkotmánymódosítás óta a felsőoktatás, így a felsőoktatási rendszer minőségbiztosítása is az Oktatási Minisztérium hatásköre. Azt megelőzően provinciális hatáskörbe tartozott, így a minőségbiztosítás (már ahol volt egyáltalán formalizált rendszer) provinciánként eltérő képet mutatott. A rendszer tehát meglehetősen új, példáján keresztül kitűnően vizsgálható egy frissen bevezetett minőségbiztosítási rendszer összes nehézsége és az azokra adott dél-afrikai válasz.

Az országban 1996 előtt nem voltak magániskolák, a felsőoktatás állami monopóliumnak számított. Napjainkban a Felsőoktatási Törvény értelmében ezek a privát intézmények engedéllyel már működhhetnek, ám bizonyítaniuk kell, hogy az oktatás minősége nem marad el a hasonló profilú állami egyetemek és főiskolák színvonalától. A folyamatos kontrollt is ugyanez a törvény szavatolja.

1996 előtt a felsőoktatás egyik legfontosabb feladata az volt, hogy fenntartsa az apartheid rendszert, a faji alapon való megkülönböztetésre épülő társadalmi berendezkedést, valamint hogy hosszú távon szavatolja a kialakult társadalmi hierarchia fennmaradását. Napjaink globalizálódó világában azonban, amikor a nemzetközi versenyben minden erőforrásra s annak leghatékonyabb kihasználására szükség van, Dél-Afrika is be kellett hogy lássa, lemarad, ha nem változtat korábbi berendezkedésén s ezen belül felsőoktatási rendszerén is.

Az 1997-es *White Paper*, a felsőoktatás átalakításának átfogó programja a következő célokat fogalmazta meg (Badat 2004: 140–141):

- az emberi tehetség legteljesebb kihasználása élethosszig való tanulással;
- kritikus társadalom alapjainak lerakása, melynek nyilvánvaló célja volt az apartheid rendszer visszatérésének megakadályozása;
- megfelelően képzett emberek, akik naprakész tudással rendelkeznek, s akik hozzájárulnak a társadalom jólétéhez.

A „megfelelően képzett” e dokumentumban nemcsak arra vonatkozik, hogy a felsőoktatásból kikerülő hallgatók kellően magasan képzettek legyenek, hanem azt is célul tűzi ki, hogy a pályakezdők olyan végzettséggel kerüljenek a munkapiacra, amilyenre annak szüksége van. Ehhez azonban megfelelő munkapiaci információk kellenek.

Látható, hogy a Dél-Afrikában kialakult új helyzetben nagy szükség volt egy centralizált minőségbiztosítási rendszer kialakítására. Egyrészt a megjelenő privát felsőoktatási intézmények folyamatos minőségi kontrollja teszi ezt szükségessé, másrészt pedig az átalakuló állami felsőoktatás által támasztott új igények.

Minőségbiztosítás 1996 előtt is volt az országban, az általa vizsgált területek és a vizsgálati módszerek azonban nem elégitik ki az új társadalmi berendezkedés felsőoktatási rendszerének igényeit. Korábban ugyanis mindössze az épületekről, állóeszközökről, pénzügyekről, az intézmény kvalifikációiról, a vizsgált tudományterületről gyűjtöttek adatokat, valamint – a rendszer jellegzetességeként – a hallgatókról és oktatókról nem, rassz, földrajzi származás, illetve tudományterület szerint. Látható, hogy mindössze kvantifikálható input jellemzőket mértek, nem képezte vizsgálat tárgyát az intézmény missziója, stratégiája, illetve alkalmatlan volt az elemzés arra is, hogy fényt derítsen a rendszerben levő mélyebb összefüggésekre – azaz kizárta többek között a társadalmi elszámoltathatóságot is.

Az 1996-os White Paperrel alakult meg a Nemzeti Minőségbiztosítási Rendszer, mely kötelező akkreditációt írt elő minden felsőoktatási intézmény számára. Az intézményi adatokat a HEMIS (Higher Education Management Information System) kezeli. A legtöbb problémát máig is az adatok gyűjtése okozza, amihez az intézményeknek sem kapacitása, sem tapasztalata nem elegendő. Ezért áthidaló megoldásként szorosban együttműködnek központi kormányzati szervekkel, munkaerő-piaci kérdésekben például a Munkügyi Minisztériummal, és a közvetlen piaci információgyűjtés helyett tőlük szerzik be az adatokat.

A minisztérium bevonása az adatgyűjtésbe kétségtelenül megnöveli az információ torzulásának esélyét. Ám abban az esetben, amikor egy ország felsőoktatási és minőségbiztosítási rendszere a bevezetés éveinek nehézségeit kénytelen átvészelné, elégséges megoldást jelent.

Japán tapasztalatok

Japánban nagy hagyománya van a felsőoktatással kapcsolatos statisztikai adatgyűjtésnek. 1875 óta rendszeresen jelennek meg jelentések a felsőoktatásról. Hosszú időn keresztül azonban valóban csak statisztikai adatok vizsgálata folyt, társadalmi, oktatáspolitikai tényezőket nem vettek figyelembe. Az 1960-as években Japánban is érzékelhetővé vált a felsőoktatás tömegesedése, a korábbi átlagos hallgatói létszám többszörösére emelkedett, s erre a rendszer semmilyen formában nem volt felkészülve. Ez természetszerűleg maga után vonta az oktatás minőségének zuhanását, ami általános társadalmi elégedetlenséget szült, s különféle diákmozgalmakban csúcsondott ki az 1960-as évek végén. Nyilvánvalóvá vált, hogy cselekedni kell az oktatás magas színvonalának megteremtése és biztosítása érdekében. Ez hívta életre a japán felsőoktatási minőségbiztosítási rendszert, mely lényegét tekintve megegyezik a többi OECD-országban használatos rendszerrel, van azonban néhány sajátos vonása, ami Japán egyedülálló kultúrájából fakad.

A japán felsőoktatás mindig is kiváló kapcsolatokat ápolt a magánszektorral, nagyban rájuk építette képzési struktúráját. A nyugdíjas korig tartó foglalkoztatás eszméje megkívánta, hogy a japán felsőoktatási intézmények naprakészek legyenek abból, mik a magánszektor elvárásai, szükségletei, és olyan végzeteket bocsássanak ki, akik azonnal munkába állhatnak valamely hazai nagyvállalatnál, hogy ott aztán nyugdíjazásukig dolgozzanak. A magánszektor monitorozása tehát nem új elem a japán minőségbiztosításban, alapját képezi a felsőoktatási rendszer minőségbiztosításának. Sajnos egy hatékony, munkaerőpiacra fókuszáló minőségbiztosítási rendszer kiépítéséhez mégsem vehető át egyszerűen a japán példa, mert számos olyan, a japán társadalomban mélyen gyökerező jellemző szükséges a rendszer hatékony működéséhez, amely nem másolható át egy az egyben.

Ráadásul ugyanez a rendszer Japánban is kezd veszíteni hatékonyságából. Ennek oka napjaink társadalmi változásai keresendő. Az élethosszig tartó alkalmazás intézménye eltűnni vagy legalábbis hanyatlani látszik, s helyét átveszi munkavállalói részről az élethosszig tartó tanulás iránti igény. Egyre többen térnek vissza az oktatási rendszerbe, hogy korábbi ismereteiket aktualizálják, vagy új, speciális tudást szerezzenek. Erre azonban egyelőre kevés lehetőség kínálkozik, az oktatási rendszer már említett merevségéből adódóan.

Egy másik speciális probléma, hogy a statisztikákban jelentős torzulás tapasztalható az alkalmazottakra vonatkozó mutatóknál. Az oktatók jelentős hányada sokkal inkább tartja magát kutatónak (a magasabb presztízs miatt), és a statisztikai adatgyűjtés során is ezt adja meg. Ennek következménye, hogy (ha csak a statisztikát vesszük alapul), a japán egyetemeken szinte mindenki kutatni látszik, és csak elvétve találunk olyan egyetemi alkalmazottat, aki a sok ezer hallgató oktatását végzi.

Két mutató érdemel még említést: a nők aránya a hallgatók összlétszámán belül, illetve a külföldi hallgatók száma az összes hallgató létszámához mérve.

A nők egészen a múlt század közepéig speciális helyzetben voltak, az oktatásban, különösen a felsőoktatásban nem volt számottevő az arányuk. Az 1950-es évektől kezdve lassú változás indult el, de napjainkig éreztetni hatását az a mélyen gyökerező eleme a japán kultúrának, miszerint egy nő soha nem lehet egyenrangú egy férfival. Napjainkban az ilyen felfogás aligha tartható, és a japán felsőoktatásnak nincs is ilyen szándéka, azonban a mély kulturális beágyazottság miatt mégis különös figyelmet fordítanak erre. A női hallgatók részaránya az egyik legszigorúbban vett mutatószám a japán felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerben.

A külföldi hallgatók részaránya mindig is alacsony volt a japán felsőoktatásban, és különösen alacsony az az arány, amelyet az Ázsián kívülről érkezett hallgatók képviselnek, miközben Japán az egyik legtöbb hallgatót „exportáló” ország a világon. E helyzetben kíván változtatni a japán Oktatási Minisztérium, s ezért különösen nagy figyelmet fordít arra, hogy minél több, lehetőleg más kontinensről érkező diák tanulhasson japán felsőoktatási intézményekben.

Az Egyesült Államok tapasztalatai

Az Egyesült Államok felsőoktatási rendszerének minőségbiztosítása a rendkívüli méretek miatt igen bonyolult, a laikus szemlélő számára gyakorlatilag átláthatatlan. (Az ország több mint 3300 felsőoktatási intézményében közel 15 millió hallgató tanul.)

Az adatgyűjtés és -szolgáltatás a szövetségi kormányzat feladata, mely intézményi szintű adatokat gyűjt. A felsőoktatási intézmények számára az adatszolgáltatás kötelező, megtagadása vagy bármilyen akadályoztatása szankciókat von maga után. Az összegyűjtött adatok az IPEDS-be (Integrated Post-Secondary Education Data System) kerülnek, mely az adatok feldolgozását is végzi.

A leggyakoribb vizsgált mutatók a felvett hallgatók száma, a végzési ráta, a kari fizetések és rangsorok, a pénzügyi mutatók, a könyvtárak adatai, illetve a személyzettel kapcsolatos mutatók. Mindezen statisztikai adatokat a világhálón is elérhetővé teszik, így bárki bármikor közvetlenül, naprakész adatokból válogathat. A statisztikai adatok nyilvánosságra hozatala nem helyettesítheti a szakértői véleményezést, de mindenki számára biztosítja azt a lehetőséget, hogy a szakértői interpretációk torzító hatása nélkül, saját maga elemezhesse, értelmezhesse azokat.

A szövetségi kormányzat ezenfelül alkalmanként minta alapú adatgyűjtést is végez, mely általában a hallgatói szintet érinti. A megkérdezések fókuszában ilyenkor a hallgató vagyoni helyzete, a neki juttatott, illetve jutatható támogatások, valamint a tanulmányok költségei állnak.

A következő minőségbiztosítási szint a szövetségi államok szintje. A felmérések tartalma államról államra változik, amit például a rendszerbe foglalt indikátorok eltérő száma is jól mutat (6 és 60 között). 2001-ben jelent meg az NCPPHE (National Centre for Public Policy and Higher Education) Measuring up 2000 c. tanulmánya, mely országszerte a szövetségi államok szintjén elemezte az egyetemeket és főiskolákat (idézi Merisotis 2004: 174). A főbb vizsgált területek a következők voltak: a szakmai színvonal, az integrálódás mértéke, a tanulmányok relatív költségessége, a végzési ráta és az azt követő munkába állás körülményei, valamint a képzésből nyert magán- és társadalmi haszon. A tanulmány jelentős érdeklődést

váltott ki, hiszen összehasonlíthatóvá tette az egyes szövetségi államok felsőoktatását, ezen felül számos olyan aspektust is vizsgált, amely mind hallgatói, mind munkavállalói szempontból fontos.

A szövetségi kormányzat és a szövetségi államok mellett egyéb, nem állami szervezetek is végeznek bizonyosfajta minőségbiztosítást az egyes intézmények különböző – általában saját maguk által fontosnak tartott – szempontok szerinti összehasonlításával. Ezen összehasonlítások szakmai színvonala igen vegyes képet mutat, ám mégis egyfajta információforrásnak tekinthetők.

Az Egyesült Államok felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerének éppen a túl sok információ jelenti a legnagyobb gondot. A szövetségi államok még mindig jelentős autonómiát élveznek oktatási kérdésekben, minden integrációs próbálkozás heves ellenállásba ütközik, s emiatt rendkívül nehéz egységes minőségbiztosítási rendszert létrehozni. A túlzott mennyiségű indikátor azonban nehézkessé teszi a rendszer használatát, csökkenti annak átláthatóságát, végső soron pedig hatékonyságát. A reform szükségesnek látszik, ám megvalósítása rendkívül nehéz – már-már lehetetlen – feladatnak ígérkezik.

Irodalom

- Arimoto, A. et al. (2003): The Japanese Perspective on the Design and Use of System-Level Indicators for Higher/Tertiary Education. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. Bucharest: UNESCO.
- Badat, S. (2003): A South African Perspective on System-Level Indicators for Higher Education. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. Bucharest: UNESCO.
- Chevallier, T. (2003): Strategic Indicators for Higher Education Systems: Lessons from the French Experience. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. Bucharest: UNESCO.
- Comité National d'Évaluation (2005): *Quality Convergence Study*. (Working Document SAD – QCS).
- ENQA (2003): *Quality Procedures in European Higher Education*. (ENQA Occasional Papers 5, ENQA.). Helsinki.
- Felt, U. (2002) *University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy, Special Case Studies*. University of Vienna. – http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf
- Knight, P. & Yorke, M. (2003) Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, Vol. 8, No. 1.
- Merisotis, J. P. (2003): The Perspective of the United States Regarding System-Level Indicators for Higher Education. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*. Bucharest: UNESCO.
- Morley, L. (2001) Producing New Workers: Quality, Equality and Employability in Higher Education. *Quality in Higher Education*, Vol. 7, No. 2.
- Segers, M. & Dochy, F. (1996): Quality Assurance in Higher Education: Theoretical Considerations and Empirical Evidence. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 22, No. 2.
- Tavenas, F. (2003): *Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*. Brussels: EUA.
- Van Damme, D. (2004): Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: A Conceptual Framework and a Proposal. In: Vlasceanu, L. & Barrows, L. C. (eds.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. Bucharest: UNESCO.

Polónyi István

**A felsőoktatás minősége
és a gazdasági szféra elvárásai
– egy empirikus vizsgálat**

Bevezetés

A *Munkaerőpiac orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban* c. kutatás egyik célkitűzése a munkaadók felsőoktatással szembeni minőségi elvárásainak feltárása. Ennek érdekében kérdőíves felmérésre került sor. A kérdőíves felmérés során arra kerestünk választ, hogy a gazdaság szereplői a felsőoktatás különböző – a minőségbiztosítás során indikátornak tekintett vagy tekinthető – jellemzői közül melyeket, milyen mértékben tartanak fontosnak.

A kérdőív

A kérdőív a vállalat ágazati hovatartozásának, telephelyének, alkalmazotti létszámának, cégformájának és tulajdonviszonyainak azonosítása mellett 14 kérdést tartalmazott. A kérdések kialakítására részint vállalati szakemberekkel folytatott előzetes konzultációk alapján, részint pedig a különböző felsőoktatási minősítési rendszerek indikátorainak áttekintése után került sor.

Ebből kettő – a két utolsó – a vállalat humántevékenységének tudatosságát igyekezett feltárni, a másik pedig a felsőoktatáshoz fűződő kapcsolat szorosságát. Értelemszerűen e két kérdés egymással összefügg, hisz azok a vállalatok, amelyeknek nincs humánfejlesztési tervük, aligha rendelkeznek „vállalati” véleménnyel a felsőoktatással kapcsolatban.¹ Minden ilyen vizsgálat esetében hozzá kell persze tenni, hogy a kérdőívre adott válaszok mennyiben tekinthetők a vállalat, illetve a vállalatok, a vállalati szféra véleményének, vagy inkább a megkérdezett vállalati szakemberek véleménye. Valószínűleg – mint minden vállalati attitűd vizsgálat esetében – pontosabb úgy fogalmazni, hogy a kérdőívre adott válaszok a megkérdezett vállalati szakemberek véleményét tükrözik.

Hogy megkönnyítsük a kutatás eredményeinek értelmezését, a következő két oldalon teljes terjedelmében közöljük az általunk használt kérdőívet.

¹ Korábbi vizsgálatok tanúsága szerint az ilyen vállalatoknál a válaszok jelentősen különböznek attól függően, hogy melyik vezető töltötte ki a kérdőívet. Ez – bár valamivel kisebb mértékben, de – tudatos, tervezett humánpolitikával rendelkező vállalatok esetében is előfordul.

Kérdőív

Ez a kérdőív a gazdaság szereplőinek a felsőoktatási képzés minőségi jellemzői irányában megfogalmazható elvárásait igyekszik feltárni. A vizsgálat a *Munkaerőpiac orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban* című, az Oktatási Minisztérium által támogatott kutatás keretében készül.

1. A vállalat jellemzői

A vállalat neve:.....

A cég fő tevékenységi ága?			
<input type="checkbox"/> Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat	<input type="checkbox"/> Bányászat		
<input type="checkbox"/> Feldolgozóipar	<input type="checkbox"/> Villamosenergia-, gáz-, hő- és vízellátás		
<input type="checkbox"/> Építőipar	<input type="checkbox"/> Kereskedelem, közúti jármű és közszükségleti cikk javítása, karbantartása		
<input type="checkbox"/> Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás	<input type="checkbox"/> Szállítás, raktározás, posta és távközlés		
<input type="checkbox"/> Pénzügyi tevékenység és kiegészítő szolg.	<input type="checkbox"/> Ingatlanügyletek, bérbeadás		
<input type="checkbox"/> Közigazgatás, kötelező társadalombiztosítás	<input type="checkbox"/> Oktatás		
<input type="checkbox"/> Egészségügyi és szociális ellátás	<input type="checkbox"/> Egyéb közösségi, társ. és személyi szolgáltatás		
A cég telephelye:			
A cég formája:			
<input type="checkbox"/> jogi személyiségű gazdasági társaság (Kft., Rt.)	<input type="checkbox"/> egyéni vállalkozás		
<input type="checkbox"/> jogi személyiség nélküli gazdasági társaság (Bt., Kkt.)	<input type="checkbox"/> közszféra		
<input type="checkbox"/> civil sféra (alapítvány, egyesület)	<input type="checkbox"/> szövetkezet		
<input type="checkbox"/> egyéb (kérjük nevezze meg)		
	2002	2003	2004
A cég alkalmazottainak évi átlagléttszáma:			
Ebből felsőfokú végzettségű:			
A vállalat (vállalkozás) tulajdonosi szerkezete:			
<input type="checkbox"/> Saját/családi tulajdonú	<input type="checkbox"/> Tisztán magyar tulajdonú		
<input type="checkbox"/> Többségében magyar tulajdonú	<input type="checkbox"/> Többségében külföldi tulajdonú		
<input type="checkbox"/> Kizárólagosan külföldi tulajdonú	<input type="checkbox"/> Multinacionális vállalat		

2. A végzettek alábbi jellemzői közül melyiket tartja a leginkább mérvadónak egy-egy felsőfokú intézmény minőségének megítélésében (legjellemezőbb 5, legkevésbé 1)

A pályakezdő diplomások munkanélkülisége	
A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya	
A végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya	
A végzést követően azonnal más szakirányban továbbtanulók aránya	
A végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya	
A végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya	

3. Az alábbi jellemzők közül melyik a leginkább mérvadó a felsőoktatási intézmény minőségének megítélésében (legjellemezőbb 5, legkevésbé 1)

A végzetek között a legmagasabb elismertségű tudósok, feltalálók aránya	
A végzetek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya	
A végzetek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	
A végzetek között a „menő” vállalkozók aránya	
A végzetek között a vezető politikusok aránya	
A végzetek között a hosszú távon is kongruensen foglalkoztatottak aránya	

4. Az alábbi kapcsolatok közül melyik a leginkább mérvadóak egy-egy felsőoktatási intézmény minősége szempontjából (legjellemezőbb 5, legkevésbé 1)

A felsőoktatási intézmény múltja, történelme	
A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	
A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai	
A régió szereplőjéhez (vállalatokhoz, önkormányzatokhoz) fűződő kapcsolatok	
A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai	
A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai	
A felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai	

5. A hallgatók alábbi jellemzői közül melyik a leginkább mérvadó egy-egy felsőoktatási intézmény minőségének megítélésében (legjellemezőbb 5, legkevésbé 1)

A túljelentkezés aránya	
Az első helyen jelentkezők aránya	
A legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya	
A legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya	
A maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya	
A tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között	
A gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya	
A társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya	

6. A tanulók véleménye az intézményről, ill. az oktatásról mennyire fontos a felsőoktatási intézmény minősége szempontjából ? (Húzza alá a megfelelőt.)

Nagyon fontos	Elég fontos	Közepesen fontos	Nem igazán fontos	Egyáltalán nem
---------------	-------------	------------------	-------------------	----------------

7. A felsőoktatási intézmény minősége szempontjából a tanulói vélemények alább felsorolt elemei közül melyek a leginkább mérvadók (legjellemzőbb 5, legkevésbé 1)

A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	
A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezetségéről	
A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	
A tanulók kedvező véleménye az értékelésről	
A tanulók kedvező véleménye a tananyagról	
A tanulók kedvező véleménye a tankönyvekről, jegyzetéről	
A tanulók kedvező véleménye a képzés informatikai infrastruktúrájáról	
A tanulók kedvező véleménye a képzés felszereltségéről (könyvtár, labor, stb.)	
A tanulók kedvező véleménye az intézmény hangulatáról	

8. A felsőoktatási intézmény, kar illetve oktatók alábbi jellemzői közül melyiket tartja a leginkább mérvadónak a minőség szempontjából (legjellemzőbb 5, legkevésbé 1)

A kar tudományos elismertsége	
A kar kutatási kiadásai	
Az akadémikusok aránya a kar oktatói között	
Az akadémiai doktorok aránya a kar oktatói között	
A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	
A sokat publikáló oktatók aránya a kar oktatói között	
A tudományosan ismert oktatók aránya a kar oktatói között	
A sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között	
A sok órát tartó oktatók aránya a kar oktatói között	
A pedagógiai képzettséggel is rendelkező oktatók aránya	
A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	
A vállalati megbízásokkal, megrendelésekkel rendelkező oktatók aránya	
A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	

9. A felsőoktatási intézmény minősége szempontjából a hallgatókkal kapcsolatos alábbi tényezők közül melyek a leginkább mérvadók (legjellemzőbb 5, legkevésbé 1)

A hallgatók képességei	
A hallgatók motiváltsága	
A hallgatók tanulmányi teljesítménye	
A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	
A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	
A hallgatókkal való egyéni foglalkozás	
A hallgatók önálló kutató munkája	
A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	

10. A felsőoktatási intézmény, ill. kar alábbi jellemzői közül melyiket tartja a leginkább mérvadónak a minőség szempontjából (legjellemzőbb 5, legkevésbé 1)

Az oktatás szervezettsége	
Az oktatók tudományos képességei	
Az oktatott tananyag korszerűsége	
Az oktatás gyakorlati orientáltsága	
Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	
Az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása	
Az oktatás informatikai felszereltsége	
Az oktatás tárgyi felszereltsége (labor, stb.)	
Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	

11. A felsőoktatási intézmény, ill. kar alábbi jellemzői közül melyiket tartja a leginkább mérvadónak a minőség szempontjából (legjellemzőbb 5, legkevésbé 1)

Az egy oktatóra jutó hallgatók száma	
A kar tudományos elismertsége	
A lemorzsolódók aránya az elsőévesek között	
A diplomát szerzők aránya	
A diplomaszerzés átlagos ideje	
Az adományozó alumnusok átlagos aránya	
A gazdaság szereplőitől kapott támogatások	

12. Az alábbiak közül mely tényezők mennyire fontosak a felsőoktatási intézmények minősége szempontjából (legjellemzőbb 5, legkevésbé 1)

A hallgatók elégedettsége	
A hallgatói önkormányzatok elégedettsége	
Az oktatók elégedettsége	
A végzettek elégedettsége	
A felsőoktatási intézmény vezetésének elégedettsége	
A felsőoktatás-irányítás elégedettsége	
A munkaadók elégedettsége	
A szakmai szervezetek elégedettsége	
A tudományos testületek elégedettsége	

13. Melyik minősítési rendszer alkalmas leginkább a felsőoktatási intézmények minőségének megítélésére? (A legjobb 5, a legkevésbé 1)

A intézmények önminősítése	
A felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése	
A Tudományos Akadémia minősítése	
A minisztérium minősítése	
A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése	
A gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése	
A hallgatók minősítése	
Független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése	

14. A vállalat készít-e hosszú távú munkaerő-pótlási és fejlesztési terveket? (Kérjük válassza ki az alábbiakból választát!)

1. Nem	2. Igen, de csak viszonylag nagy léptékű, nem teljesen részletezett terveket	3. Igen. Részletes iskolai végzettség szintekre, szakirányokra részletezett terveket
--------	--	--

15. Milyen a vállalat és a felsőoktatás kapcsolata?

1. Semmilyen kapcsolat nincs	2. Távoli, laza kapcsolat	3. Közepes kapcsolat	4. Szoros kapcsolat
------------------------------	---------------------------	----------------------	---------------------

Kitöltötte:

Vállalati szakember:

Tel.:

Köszönjük közreműködését!

A minta

A kérdőívet 203 vállalattal, illetve szervezettel sikerült kitölteni. A minta meghatározó része (N=189) jogi személyiségű vállalkozás volt. A többiek megoszlása a következő: hét szövetkezet, három jogi személyiség nélküli vállalkozás, két költségvetési szerv, egy-egy civil szervezet, illetve egyéni vállalkozó.

Ágazat	N	%	Az összes működő társas vállalkozás megoszlása a nemzetgazdaságban 2004. IV. 1. ²
Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat	19	9,4	3,2%
Bányászat	1	0,5	0,1%
Feldolgozóipar	54	26,6	10,5%
Villamosenergia-, gáz-, hő- és vízellátás	6	3,0	0,2%
Építőipar	24	11,8	9,3%
Kereskedelem, közúti jármű és közszükségleti cikk javítása, karbantartása	38	18,7	23,9%
Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás	8	3,9	3,9%
Szállítás, raktározás, posta és távközlés	10	4,9	3,4%
Pénzügyi tevékenység és kiegészítő szolgáltatás	21	10,3	1,1%
Ingtatlanügyletek, bérbeadás	1	0,5	34,8%
Oktatás	2	1,0	1,7%
Egészségügyi és szociális ellátás	4	2,0	3,5%
Egyéb közösségi, társ. és személyi szolgáltatás	15	7,4	4,4%
	203	100,0	100,0%

A minta elég jelentősen eltér a társas vállalkozások nemzetgazdasági ágazati eloszlásától – a mintában jelentősen felülreprezentáltak a mezőgazdasági, a feldolgozóipari és a pénzügyi tevékenységet végző vállalkozások, és jelentősen alulreprezentáltak az ingatlanüggyel foglalkozó vállalkozások s kisebb mértékben a kereskedelmiek.

Ha a szektorokat összevonva nézzük, ugyanezt állapíthatjuk meg: a mezőgazdaság és az ipar túlreprezentált a mintában.

Ágazat	N	%	Az összes működő társas vállalkozás megoszlása a nemzetgazdaságban
Mezőgazdaság	19	9	3%
Ipar	85	42	20%
Szolgáltatás	99	49	77%
Együtt	203	100	100%

² Saját számítások a következő forrás alapján: *A működő gazdasági szervezetek száma 2004. IV. negyedév.* (Gyorstájékoztató KSH, 2005. február 18.)

A minta a vállalkozások alkalmazotti létszáma szerint sem reprezentatív.

Alkalmazotti létszám	N	%
0–49 fő ³	49	24,1
50–249 fő	89	43,8
250–499 fő	32	15,8
500 fő felett	33	16,3
Összesen	203	100,0

2004-ben a 20 főnél nagyobb létszámmal működő gazdasági szervezetek 58%-a alkalmazott 20–49 főt, 36%-a 50–249 főt, 3-3%-a 250–499 főt, illetve 500 főnél többet.⁴ A mintánkban tehát alulreprezentált volt a 20–49 fős létszámú vállalkozások száma.

A minta vállalatának 72%-a tisztán vagy többségi magyar tulajdonban lévő és 28%-a tisztán vagy többségi külföldi tulajdonban lévő vállalkozás, ami igen jelentősen eltér a nemzetgazdasági átlagtól.⁵

Tulajdonosi szerkezet	N	%
Családi (magyar)	43	21,2
Tisztán magyar	95	46,8
Többségi magyar	8	3,9
Kizárólagosan külföldi	22	10,8
Többségi külföldi	17	8,4
Multinacionális	18	8,9
Összesen	203	100,0

Végül is a minta több vonatkozásban sem reprezentatív (a viszonylag kis elemszám, valamint a teljes vállalati sokaságtól való jelentős s nem is korrigálható eltérés miatt). Ennek ellenére a vizsgálat alkalmas arra, hogy a gazdasági szférának a felsőoktatási minőséggel kapcsolatos elvárásait feltárja.

³ 20 fő alatti létszámú vállalat nem volt a mintában.

⁴ Saját számítás a következő forrás alapján: *A működő gazdasági szervezetek száma 2004. IV. negyedév.* (Gyorstájékoztató KSH, 2005. február 18.)

⁵ 2004-ben 25,5 ezer külföldi érdekeltségű vállalkozás volt Magyarországon, ami az összes működő társas vállalkozásnak (415 879) 6,1%-a.

A kérdések értékelése

A kérdéscsoportok átlagos súlyszerkezete

Az egyes kérdéscsoportra adott súlyszerkezeteit⁶ vizsgálva az *intézményi oktatás jellemzői* (az oktatás szervezethe, az oktatók tudományos képességei, az oktató tananyag korszerűsége, az oktatás gyakorlati orientáltsága, az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban, az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása, az oktatás informatikai felszerelthe, az oktatás tárgyi felszerelthe [labor stb.], az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya) kapták a legmagasabb pontszámot. Ezután következtek a *hallgatók jellemzőire* (a hallgatók képességei, motiváltsága, tanulmányi teljesítménye, a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei, a hallgatók teljesítményének következetes értékelése, a hallgatókkal való egyéni foglalkozás, a hallgatók önálló kutató munkája, gyakorlati tapasztalatai) adott pontok átlaga. Harmadik helyre a *hallgatók véleménye* blokk (a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról, az oktatás szervezethegéről, az oktatókról, az értékelésről, a tananyagról, a tankönyvekről, jegyzetekről, a képzés informatikai infrastruktúrájáról, a képzés felszerelthegéről [könyvtár, labor stb.], az intézmény hangulatáról) került.

	Kérdés száma ⁷	Pontszámok átlaga
Intézményi oktatás jellemzői	10.	4,06
Hallgatók jellemzői	9.	3,90
Hallgatók véleménye	7.	3,75
A szereplők elégedettsége	12.	3,70
Intézményi kapcsolatok	4.	3,59
Minőségbiztosítási rendszer	13.	3,54
A kar és az oktatók jellemzői	8.	3,47
Jelentkezők sajátosságai	5.	3,40
Oktatáshatékonyság mutatók	11.	3,27
Végzettek társadalmi, gazdasági beilleszkedése	2., 3.	3,02

A legalacsonyabb pontszámot a következő tényezőcsoportok kapták: a *jelentkezők sajátosságai*, az *oktatáshatékonyság* mutatói és a *végzettek társadalmi, gazdasági beilleszkedése*.

	Kérdés száma	Magyar tulajdonú vállalkozások átlagos pontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagos pontszáma
Intézményi oktatás jellemzői	10.	4,1	4,0
Hallgatók jellemzői	9.	3,9	3,9
Hallgatók véleménye	7.	3,8	3,7

⁶ A pontozás minden esetben 1-5-ig történt, ahol az 5-ös a legjellemzőbb, az 1-es a legkevésbé jellemző súly volt.

⁷ A 6. kérdés nem pontozásos kérdés volt, ezért hiányzik a felsorolásból.

	Kérdés száma	Magyar tulajdonú vállalkozások átlagos pontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagos pontszáma
A szereplők elégedettsége	12.	3,7	3,6
Intézményi kapcsolatok	4.	3,6	3,6
Minőségbiztosítási rendszer	13.	3,6	3,5
A kar és az oktatók jellemzői	8.	3,5	3,5
Jelentkezők sajátosságai	5.	3,4	3,3
Oktatáshatékonyság mutatók	11.	3,3	3,2
Végzettek társadalmi, gazdasági beilleszkedése	2.,3.	3,0	3,0

	Kérdés száma	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
Intézményi oktatás jellemzői	10.	4,2	4,0	4,0	4,0
Hallgatók jellemzői	9.	4,0	3,9	3,8	3,9
Hallgatók véleménye	7.	3,9	3,7	3,7	3,6
A szereplők elégedettsége	12.	3,8	3,7	3,7	3,6
Intézményi kapcsolatok	4.	3,6	3,6	3,6	3,5
Minőségbiztosítási rendszer	13.	3,6	3,5	3,5	3,5
A kar és az oktatók jellemzői	8.	3,5	3,5	3,5	3,4
Jelentkezők sajátosságai	5.	3,5	3,4	3,4	3,2
Oktatáshatékonyság mutatók	11.	3,3	3,3	3,4	3,2
Végzettek társadalmi, gazdasági beilleszkedése	2.,3.	3,1	3,0	3,0	2,9

	Kérdés száma	Mezőgazdasági vállalkozások átlagos pontszáma	Ipari vállalkozások átlagos pontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagos pontszáma
Intézményi oktatás jellemzői	10.	4,1	4,0	4,1
Hallgatók jellemzői	9.	4,1	3,9	3,9
Hallgatók véleménye	7.	3,8	3,7	3,8

	Kérdés száma	Mezőgazdasági vállalkozások átlagos pontszáma	Ipari vállalkozások átlagos pontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagos pontszáma
A szereplők elégedettsége	12.	3,8	3,6	3,8
Intézményi kapcsolatok	4.	3,7	3,6	3,6
Minőségbiztosítási rendszer	13.	3,8	3,4	3,6
A kar és az oktatók jellemzői	8.	3,7	3,4	3,5
Jelentkezők sajátosságai	5.	3,7	3,2	3,5
Oktatáshatékonyság mutatók	11.	3,5	3,2	3,3
Végzettek társadalmi, gazdasági beilleszkedése	2.,3.	3,1	3,0	3,0

Az egyes tényezőcsoportok átlagos pontszámában a magyar és a külföldi többségi tulajdonú cégek között nincs számottevő különbség.

Az eltérő alkalmazotti létszámmal rendelkező vállalatok értékítélete között már nagyobb a különbség. A legkisebb cégek általában magasabb pontszámot adnak – majd mindegyik tényezőcsoportra. Különösen a jelentkezők sajátosságait és a hallgatók véleményét értékeli többre, de az intézményi oktatás jellemzőit és a végzettek beilleszkedését is többre értékeli valamivel a minőség szempontjából, mint a legnagyobb vállalatok.

A különböző ágazatokba tartozó cégek értékítélete még jobban eltér. Az egyes tényezőcsoportok szerepét a minőségben a mezőgazdasági cégek pontozták a legmagasabbra, és az ipari szektorba tartozóak a legalacsonyabbra, és a szolgáltatói szektor cégei a kettő közötti értékekre. Különösen a jelentkezők sajátosságait és a minőségbiztosítási rendszer jellemzőit magában foglaló tényezők megítélésében van a három csoport között ilyen különbség. Kisebb mértékben, de hasonló a tendencia az oktatók jellemzőit és az oktatáshatékonysági mutatók minőségre gyakorolt hatásának megítélését illetően.

A jelentkezők sajátosságai (5. kérdés)

A felsőoktatási intézmények rangsorolása során az egyik leggyakrabban használt mutatók a jelentkezők, illetve a jelentkezők jellemzői. A vállalatok által adott pontok alapján ezek a középmezőnybe tartozó indikátorok a minőség szempontjából. A legmagasabb átlagos pontszámot a „*maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya*” és a „*tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között*” jellemző kapta. (Előbbi a 39., utóbbi a 42. volt az átlagos pontszám szerinti sorrendben.)

A legalacsonyabb súlyszámot a „*társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya*” és a „*gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya*” indikátorok kapták. Ez utóbbi alacsony pontszáma talán azért meglepő, mert – mint később látni fogjuk – a vállalatok a hallgatók gyakorlati ismereteit és a képzés gyakorlatorientáltságát igen fontosnak tartják.

Az egyes tényezők szórása elég nagy,⁸ ami azt mutatja, hogy az egyes tényezők megítélése eléggé eltérő.

⁸ Az egész minta által az összes tényezőre adott pontok szórása 1,16.

	Átlag	Szórás	Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
A túljelentkezés aránya	3,4	1,19	3,4	3,4
Az első helyen jelentkezők aránya	3,6	1,18	3,6	3,4
A legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya	3,6	1,10	3,6	3,7
A legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya	3,5	1,12	3,5	3,5
A maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya	3,7	1,10	3,8	3,4
A tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között	3,7	1,18	3,8	3,3
A gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya	3,0	1,09	3,1	2,8
A társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya	2,7	1,17	2,7	2,7

Ugyanakkor a külföldi tulajdonú vállalatok esetében a legmagasabb súlysúlyszámot a „*legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya*” és a „*legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya*” indikátor is több pontot ért el, mint az átlagban és a magyar tulajdonú cégeknél első helyen álló, a hozott pontszámra és a tanulmányi versenyekre vonatkozó indikátorok.

A vállalatok nagysága szerint vizsgálva az eredményeket a kisebb cégeknél (250 fő alatt) a „*maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya*” indikátor kapta a legtöbb pontot, a nagyobb (250 és 500 fő közötti) vállalatoknál az „*első helyen jelentkezők aránya*”, a legnagyobb cégeknél pedig a „*legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya*”. Vállalati nagyságtól függetlenül a legalacsonyabb pontszámot a „*társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya*” és a „*gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya*” indikátor kapta.

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A túljelentkezés aránya	3,3	3,5	3,4	3,1
Az első helyen jelentkezők aránya	3,6	3,6	3,8	3,2
A legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya	3,7	3,7	3,6	3,6
A legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya	3,6	3,4	3,5	3,5

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya	3,9	3,8	3,6	3,3
A tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között	3,9	3,6	3,6	3,4
A gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya	3,0	3,1	3,1	2,8
A társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya	2,8	2,8	2,6	2,5

Az egyes ágazatokba, szektorokba tartozó vállalatok pontszámai között is jellemző különbségek vannak. A mezőgazdasági szektorba tartozó cégek a „*tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között*” indikátort, az ipari cégek és a szolgáltatási szektorba tartozó vállalkozások a „*maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya*” indikátort pontozták legmagasabbra. Szektortól függetlenül a legalacsonyabb pontszámot kapta a „*társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya*”, ugyanakkor a következő legalacsonyabb súlyszám a mezőgazdasági cégeknél a „*túljelentkezés aránya*”, a többieknél pedig a „*gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya*” volt.

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A túljelentkezés aránya	3,4	3,2	3,5
Az első helyen jelentkezők aránya	3,7	3,4	3,7
A legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya	3,6	3,48	3,77
A legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya	3,7	3,4	3,5
A maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya	3,9	3,53	3,81
A tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között	4,2	3,51	3,7
A gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya	3,6	2,8	3,1
A társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya	3,3	2,4	2,9

A kar és az oktatók jellemzői (8. kérdés)

A felsőoktatási rangsorok és az akkreditáció esetében is kiemelkedő minőségi mutatók a kar és az oktatók jellemzői. Ezek közül az indikátorok közül a „gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között” igen magas átlagpontszámú, s az összes (90 indikátor) közül a 6. helyre került, a második legmagasabb pontszámot kapott indikátor a „kar tudományos elismertsége”⁹ pedig a 10.-re. A legalacsonyabb pontszámot a „sokat idézett oktatók aránya” és a „sok órát tartó oktatók aránya” kapta.

Az egyes tényezők szórása eléggé különböző. A legkisebb szórása a két legmagasabb preferenciájú tényezőnek van, ami arra utal, hogy megítélésük viszonylag egységes.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
A kar tudományos elismertsége	4,1	0,98	4,1	4,2
A kar kutatási kiadásai	3,2	1,09	3,2	3,3
Az akadémikusok aránya a kar oktatói között	3,4	1,11	3,4	3,4
Az akadémiai doktorok aránya a kar oktatói között	3,4	1,14	3,5	3,3
A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	3,6	1,03	3,7	3,4
A sokat publikáló oktatók aránya a kar oktatói között	3,3	1,04	3,3	3,4
A tudományosan ismert oktatók aránya a kar oktatói között	3,8	0,99	3,8	3,6
A sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között	3,1	1,20	3,1	2,9
A sok órát tartó oktatók aránya a kar oktatói között	2,4	1,02	2,5	2,4
A pedagógiai képzettséggel is rendelkező oktatók aránya	3,2	1,13	3,2	3,0
A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	4,3	0,89	4,3	4,2
A vállalati megbízásokkal, megrendelésekkel rendelkező oktatók aránya	3,5	1,14	3,4	3,8
A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	3,9	1,08	3,8	4,2

A magyar és külföldi tulajdonú cégek súlyozása annyiban tér el egymástól, hogy a már említett két preferált indikátor mellett a külföldi tulajdonú vállalkozások esetében a „vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya” is hasonlóan magas pontszámot kapott.

⁹ A kérdőív a „kar tudományos elismertsége” tényezőt két kérdéscsoportban is tartalmazta (8. és 11.) – ez lehetővé tette a pontozás következetességének bizonyos kontrollálását is.

Vállalati nagyság szerint vizsgálva a preferenciákat a kisebb vállalkozások inkább a „gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között” indikátornak, a nagyobb vállalatok pedig a „kar tudományos elismertsége” indikátort pontozták magasabbra.

Mindegyik ágazatban kiemelkedő eredményt ért el, de a mezőgazdasági szektor vállalkozásai preferálták leginkább a „gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között” indikátort, s hasonlóan mindenki magasra pontozta, de különösen a szolgáltató szektorba tartozó cégek a „kar tudományos elismertségét”. A mezőgazdasági szektorban magas pontszámot kapott még a „vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya”, ami a többi szférában erős, de nem kiemelkedő preferenciához jutott. Azonosan alacsony pontszámot ért el minden szektorbeli vállalatnál a „sok órát tartó oktatók aránya a kar oktatói között” indikátor. Ugyanakkor a „sokat idézett oktatók” indikátor az ipari cégeknél igen alacsonyan, a mezőgazdasági cégeknél pedig viszonylag magasra pontozott volt.

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A kar tudományos elismertsége	4,1	4,0	4,3	4,2
A kar kutatási kiadásai	3,4	3,2	3,2	3,2
Az akadémikusok aránya a kar oktatói között	3,3	3,5	3,6	3,3
Az akadémiai doktorok aránya a kar oktatói között	3,4	3,5	3,6	3,2
A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	3,4	3,7	3,8	3,3
A sokat publikáló oktatók aránya a kar oktatói között	3,4	3,3	3,2	3,4
A tudományosan ismert oktatók aránya a kar oktatói között	3,9	3,7	4,0	3,6
A sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között	3,2	3,0	3,2	2,7
A sok órát tartó oktatók aránya a kar oktatói között	2,5	2,4	2,4	2,4
A pedagógiai képzettséggel is rendelkező oktatók aránya	3,4	3,1	3,2	2,9
A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	4,4	4,3	4,1	4,3
A vállalati megbízásokkal, megrendelésekkel rendelkező oktatók aránya	3,6	3,5	3,3	3,6
A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	3,9	3,8	3,8	4,0

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A kar tudományos elismertsége	4,1	4,0	4,2
A kar kutatási kiadásai	3,5	3,1	3,3
Az akadémikusok aránya a kar oktatói között	3,7	3,3	3,4
Az akadémiai doktorok aránya a kar oktatói között	3,7	3,3	3,5
A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	3,8	3,6	3,6
A sokat publikáló oktatók aránya a kar oktatói között	3,4	3,1	3,5
A tudományosan ismert oktatók aránya a kar oktatói között	3,9	3,6	3,9
A sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között	3,6	2,9	3,1
A sok órát tartó oktatók aránya a kar oktatói között	2,4	2,4	2,4
A pedagógiai képzettséggel is rendelkező oktatók aránya	3,2	3,0	3,3
A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	4,6	4,2	4,3
A vállalati megbízásokkal, megrendelésekkel rendelkező oktatók aránya	3,7	3,4	3,6
A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	4,1	3,8	3,9

A hallgatók jellemzői (9. kérdés)

A kérdéscsoportban felsorolt nyolc indikátor közül öt a legtöbb pontszámot elért első húsz tényező közé esik (9. „A hallgatók képességei”; 11. „A hallgatók motiváltsága”; 13. „A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei”, 14. „A hallgatók gyakorlati tapasztalatai”; 18. „A hallgatók teljesítményének következetes értékelése”). A felsorolt indikátorok közül „a hallgatók önálló kutató munkája” és „a hallgatókkal való egyéni foglalkozás” kapta a legalacsonyabb pontszámot (mindkettő kívül esik az első ötvenből). Itt is a legmagasabb preferenciájú tényezők pontszámának a legkisebb a szórása, ami hasonló megítélésükre utal.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
A hallgatók képességei	4,2	0,88	4,1	4,3
A hallgatók motiváltsága	4,09	0,99	4,0	4,2

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
A hallgatók tanulmányi teljesítménye	3,8	0,99	3,9	3,6
A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	4,08	0,95	4,1	4,1
A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	4,0	0,95	4,0	3,9
A hallgatókkal való egyéni foglalkozás	3,4	1,05	3,4	3,6
A hallgatók önálló kutató munkája	3,6	1,04	3,6	3,6
A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	4,07	1,08	4,0	4,2

A hazai és a külföldi tulajdonú cégek preferenciája között viszonylag kicsi a különbség, de a külföldi tulajdonú vállalkozások magasabb pontszámot adtak mind „*a hallgatók képességei*”-re, mind a „*hallgatók gyakorlati tapasztalatai*”-ra, és kevesebbet a „*hallgatók tanulmányi eredményeire*”.

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A hallgatók képességei	4,3	4,2	4,0	4,1
A hallgatók motiváltsága	4,2	4,1	3,8	4,2
A hallgatók tanulmányi teljesítménye	3,9	3,7	4,0	3,8
A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	4,0	4,2	4,0	3,9
A hallgatók teljesítményé- nek következetes értékelése	4,1	4,0	3,9	3,9
A hallgatókkal való egyéni foglalkozás	3,5	3,4	3,4	3,5
A hallgatók önálló kutató munkája	3,5	3,5	3,4	3,9
A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	4,1	4,1	4,0	4,0

A hallgatók képességeit a legkisebb vállalkozások preferálják a leginkább. „*A hallgatók gyakorlati tapasztalatai*” indikátor viszont lényegében azonos pontszámot kapott függetlenül a vállalat nagyságától.

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A hallgatók képességei	4,3	4,1	4,2
A hallgatók motiváltsága	4,1	3,9	4,2
A hallgatók tanulmányi teljesítménye	3,8	3,8	3,9
A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	4,6	4,0	4,0
A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	4,2	4,0	3,9
A hallgatókkal való egyéni foglalkozás	3,9	3,4	3,4
A hallgatók önálló kutató munkája	3,7	3,4	3,7
A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	4,4	4,0	4,1

Rendkívül fontosnak ítélték a mezőgazdasági szektor vállalatai a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségeit és gyakorlati tapasztalatait. A szolgáltató szektorban viszont a hallgatók képességei és motiváltsága a legpreferáltabb minőségi indikátor. Mindhárom szektorban a hallgatók önálló kutató munkája és a hallgatókkal való egyéni foglalkozás kapta a legalacsonyabb pontszámot.

A hallgatói vélemények (6. és 7. kérdés)

Arra a kérdésre, hogy mennyire fontos a tanulók véleménye az intézményről, illetve az oktatásról, igen jelentős többség (78%) a „nagyon fontos” vagy a „fontos” választ adta. Mindössze három százalék jelölte meg a „nem igazán fontos”, és senki sem az „egyáltalán nem fontos” válaszlehetőséget.

A külföldi tulajdonú vállalkozások 81%-a gondolta a hallgatók véleményét „nagyon fontos”-nak vagy „elég fontos”-nak, míg a magyar tulajdonúak 77%-a – (ezen belül a „nagyon fontos” válasz viszont a magyar tulajdonú vállalatoknál volt több).

A tanulók véleménye az intézményről, ill. az oktatásról mennyire fontos a felsőoktatási intézmény minősége szempontjából?	Egész minta	Magyar tulajdonú vállalkozások	Külföldi tulajdonú vállalkozások
Nagyon fontos	35%	38%	26%
Elég fontos	43%	39%	54%
	78%	77%	81%
Közepesen fontos	20%	20%	19%
Nem igazán fontos	3%	4%	0%
Egyáltalán nem fontos	0%	0%	0%

A legkisebb vállalatok preferálták legkevésbé a hallgatók véleményét, de ezek esetében is 73% volt a „nagyon fontos” és az „elég fontos” válaszok aránya. Ugyanakkor a legnagyobb cégek esetében volt legnagyobb a „nem igazán fontos” válaszok aránya (de itt is csupán 6%).

A tanulók véleménye az intézményről, ill. az oktatásról mennyire fontos a felsőoktatási intézmény minősége szempontjából?	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások
Nagyon fontos	38%	38%	34%	22%
Elég fontos	35%	41%	47%	56%
	73%	79%	81%	78%
Közepesen fontos	23%	20%	19%	16%
Nem igazán fontos	4%	1%	0%	6%
Egyáltalán nem fontos	0%	0%	0%	0%

A hallgatói vélemények a szolgáltató szektor vállalatainak valamivel fontosabbak (a „nagyon fontos” és az „elég fontos” válaszok aránya 79%), mint az ipari vállalatoknak (78%), s legkevésbé fontos a mezőgazdasági vállalkozások számára (72%).

A tanulók véleménye az intézményről, ill. az oktatásról mennyire fontos a felsőoktatási intézmény minősége szempontjából?	Mezőgazdasági vállalkozások	Ipari vállalkozások	Szolgáltató vállalkozások
Nagyon fontos	22%	31%	40%
Elég fontos	50%	47%	39%
	72%	78%	79%
Közepesen fontos	28%	19%	19%
Nem igazán fontos	0%	3%	2%
Egyáltalán nem fontos	0%	0%	0%

A hallgatói vélemények jelentőségéről szóló tényezők közül három esik a legmagasabb pontszámot elért első húsz tényező közé (4. „A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról”; 12. „A tanulók kedvező véleménye az oktatókról”; 17. „A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről”). A legkisebb pontszámot az intézmény hangulatáról és az értékelésről szóló hallgatói vélemények jelentősége kapott.

A külföldi és a magyar tulajdonú cégek preferenciái között nincs jelentős különbség. A vállalatok nagysága alapján vizsgálva a preferenciákat annyi érdekességet találunk, hogy a legkisebb vállalkozások igen fontosnak ítélik a képzés felszereltségéről alkotott hallgatói véleményeket. A szektorok szerinti elemzés esetében pedig a mezőgazdasági szektorbeli cégek preferálják viszonylag kiemelten ugyanett. Itt is a legmagasabb preferenciájú tényezők pontszámának szórása a legkisebb, ami azok hasonló megítélésére utal.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
	Átlag	Szórás		
A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4,4	0,87	4,4	4,3
A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről	4,0	0,92	4,0	3,9
A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	4,1	0,85	4,0	4,2
A tanulók kedvező véleménye az értékelésről	3,3	0,95	3,3	3,2
A tanulók kedvező véleménye a tananyagról	3,7	0,93	3,7	3,7
A tanulók kedvező véleménye a tankönyvekről, jegyzetéről	3,5	0,99	3,6	3,4
A tanulók kedvező véleménye a képzés informatikai infrastruktúrájáról	3,7	0,99	3,7	3,6
A tanulók kedvező véleménye a képzés felszereltségéről (könyvtár, labor, stb.)	3,9	0,97	3,9	3,7
A tanulók kedvező véleménye az intézmény hangulatáról	3,2	1,14	3,3	3,2

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4,5	4,3	4,4	4,2
A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről	4,1	4,1	3,7	4,1
A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	4,1	4,0	4,2	4,2
A tanulók kedvező véleménye az értékelésről	3,5	3,2	3,4	3,2
A tanulók kedvező véleménye a tananyagról	3,8	3,7	3,5	3,7
A tanulók kedvező véleménye a tankönyvekről, jegyzetéről	3,7	3,4	3,7	3,4

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A tanulók kedvező véleménye a képzés informatikai infrastruktúrájáról	3,8	3,7	3,6	3,4
A tanulók kedvező véleménye a képzés felszereltségéről (könyvtár, labor, stb.)	4,2	3,9	3,7	3,6
A tanulók kedvező véleménye az intézmény hangulatáról	3,5	3,2	3,2	3,0

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4,6	4,4	4,3
A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezethez tartozó tényezőkről	4,0	3,9	4,1
A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	4,0	4,1	4,1
A tanulók kedvező véleménye az értékelésről	3,4	3,3	3,4
A tanulók kedvező véleménye a tananyagokról	3,8	3,7	3,7
A tanulók kedvező véleménye a tankönyvekről, jegyzetekenről	3,6	3,5	3,6
A tanulók kedvező véleménye a képzés informatikai infrastruktúrájáról	3,6	3,5	3,8
A tanulók kedvező véleménye a képzés felszereltségéről (könyvtár, labor, stb.)	4,1	3,7	4,0
A tanulók kedvező véleménye az intézmény hangulatáról	3,3	3,2	3,2

A végzetek társadalmi, gazdasági beilleszkedésének (2. és 3. kérdés)

A végzetek társadalmi, gazdasági beilleszkedésének jelentősége a felsőoktatás minősége szempontjából meglehetősen alacsony pontszámot kapott. A hús legmagasabb pontszámú tényező közé egyetlen ilyen mutató sem került be, s az első ötven közé is mindössze kettő (24. „A végzetek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya” és 30. „A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya”). Az egyes tényezők pontszámainak igen nagy a szórása, ami arra utal, hogy megítélésük elég különböző, nem igazán egységes.

A magyar és külföldi cégek preferenciái között nincs igazán jelentős különbség. Mindkét esetben a legmagasabb pontszámot „A végzetek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya” és „A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya” tényező kapta, s a legalacsonyabb pontszámot kapott tényező is megegyezik („A végzetek között a vezető politikusok aránya”). Meglepő, hogy mindkét vállalatcsoport esetében igen alacsony pontszámot kapott a „végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya”.

Még inkább meglepő, hogy a külföldi tulajdonú cégek esetében ennél is alacsonyabb pontot kapott a „végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya”.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
A pályakezdő diplomások munkanélkülisége	3,1	1,34	3,2	2,9
A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya	3,8	1,13	3,8	3,8
A végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya	3,0	1,18	3,0	3,1
A végzést követően azonnal más szakirányban továbbtanulók aránya	2,7	1,20	2,7	2,7
A végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya	2,6	1,36	2,7	2,5
A végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya	2,6	1,13	2,6	2,6
A végzettek között a legmagasabb elismertségű tudósok, feltalálók aránya	3,4	1,35	3,4	3,3
A végzettek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya	2,7	1,26	2,7	2,8
A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	3,9	1,10	3,9	3,9
A végzettek között a „menő” vállalkozók aránya	2,8	1,20	2,8	2,8
A végzettek között a vezető politikusok arány	2,1	1,13	2,0	2,2
A végzettek között a hosszú távon is kongruensen foglalkoztatottak arány	3,5	1,21	3,5	3,4

A vállalati nagyságtól függetlenül a legmagasabb pontszámot „A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya” és „A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya” tényezők kapták. A legalacsonyabb pontszámot kapott tényezőkben kisebb különbség van. A nagyobb cégek a következő tényezőket preferálják legkevésbé: „A végzettek között a vezető politikusok aránya”; a „végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya” és a „végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya”. A kisebb cégeknek a „végzettek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya” is ebbe a kategóriába került.

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A pályakezdő diplomások munkanélkülisége	3,5	3,1	2,9	2,9
A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya	3,7	3,8	4,0	3,9
A végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya	3,0	2,9	3,2	3,1
A végzést követően azonnal más szakirányban továbbtanulók aránya	2,7	2,8	2,6	2,6
A végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya	2,9	2,7	2,5	2,2
A végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya	2,6	2,9	2,1	2,4
A végzettek között a legmagasabb elismertségű tudósok, feltalálók aránya	3,3	3,3	3,6	3,4
A végzettek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya	2,5	2,7	2,8	2,8
A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	3,9	3,9	3,7	3,9
A végzettek között a „menő” vállalkozók aránya	3,1	2,8	2,6	2,7
A végzettek között a vezető politikusok arány	2,1	1,9	2,3	2,2
A végzettek között a hosszú távon is kongruensen foglalkoztatottak arány	3,6	3,5	3,4	3,3

A különböző szektorba tartozó vállalatok preferenciái között is csak kisebb eltérések tapasztalhatók. „A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya” tényező mindegyik vállalati csoportnál magas pontszámú volt. A „végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya” az ipari és a szolgáltatási cégeknél kapott magas preferenciát, a mezőgazdasági vállalatoknál pedig a „végzettek között a legmagasabb elismertségű tudósok, feltalálók aránya” tényező volt a másik leginkább preferált. A legkevesebb pontszámot mindhárom csoportnál a „végzettek között a vezető politikusok aránya” és a „végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya” tényező kapta.

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A pályakezdő diplomások munkanélkülisége	2,8	3,1	3,3
A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya	3,6	3,9	3,8
A végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya	3,1	3,0	3,0
A végzést követően azonnal más szakirányban továbbtanulók aránya	2,7	2,6	2,8
A végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya	2,7	2,6	2,7
A végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya	2,8	2,5	2,7
A végzettek között a legmagasabb elismertségű tudósok, feltalálók aránya	3,8	3,2	3,4
A végzettek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya	2,9	2,7	2,6
A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	4,2	3,8	3,8
A végzettek között a „menő” vállalkozók aránya	3,2	2,9	2,7
A végzettek között a vezető politikusok arány	2,2	2,2	1,9
A végzettek között a hosszú távon is kongruensen foglalkoztatottak arány	3,1	3,2	3,7

Az intézmények jellemzői (4. kérdés)

Az intézményi jellemzőknek a megkérdezettek meglehetősen kis jelentőséget tulajdonítottak a felsőoktatás minősége szempontjából. A legmagasabb húsz pontszámú tényező közé egyetlen ilyen mutató sem került be, az első ötven közé is mindössze öt (28. „A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai”; 32. „A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai”; 33. „A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai”; 36. „A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai” és 47. „A felsőoktatási intézmény múltja, történelme”).

A magyar és a külföldi cégek preferenciái között viszonylag kis különbség van. Mindkét csoport legkevésbé a „felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai” tényezőt preferálta. A magyar cégek a „felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai” tényezőnek adták a legmagasabb pontszámot, a külföldiek ezt valamivel kevésbé preferálták, s helyette a „felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai” tényezőt pontozták a legmagasabbra. A külföldi cégek a „felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai” tényezőnek is valamennyivel magasabb pontszámot adtak, mint a magyarok.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
	Átlag	Szórás		
A felsőoktatási intézmény múltja, történelme	3,6	1,20	3,6	3,6
A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	3,78	0,98	3,81	3,70
A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai	3,75	1,01	3,75	3,77
A régió szereplőihöz (vállalatokhoz, önkormányzatokhoz) fűződő kapcsolatok	3,5	1,09	3,5	3,5
A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai	3,80	1,04	3,79	3,82
A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai	3,85	1,07	3,79	3,98
A felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai	2,9	1,06	2,9	2,7

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
	A felsőoktatási intézmény múltja, történelme	3,8	3,5	3,5
A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	3,9	3,8	3,7	3,6
A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai	3,8	3,8	3,6	3,7
A régió szereplőihöz (vállalatokhoz, önkormányzatokhoz) fűződő kapcsolatok	3,3	3,6	3,7	3,4
A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai	3,7	3,9	3,8	3,7
A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai	3,8	3,8	3,8	4,1
A felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai	3,1	2,9	2,9	2,4

Vállalati nagyság szerint vizsgálva viszonylag nagy különbség van a különböző cégcsoportok között. A legkisebb vállalkozások a „felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai” tényezőt pontozták legmagasabbra, a közepes (50-500 fő közötti) cégek a „felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai”, a legnagyobbak pedig a „felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai” tényezőt.

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A felsőoktatási intézmény múltja, történelme	3,9	3,5	3,66
A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	4,0	3,7	3,77
A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai	3,8	3,7	3,83
A régió szereplőjéhez (vállalatokhoz, önkormányzatokhoz) fűződő kapcsolatok	3,4	3,5	3,48
A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai	3,8	3,8	3,84
A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai	3,8	3,9	3,79
A felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai	3,1	2,9	2,8

Az agrárszféra vállalatai a „felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai” tényezőt preferálták leginkább, az ipari szféra vállalatai a „felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai”-t, a szolgáltató szféra pedig a „felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai”-t és a „felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai”-t.

Mindhárom szférában a „felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai” kapták a legalacsonyabb pontszámot.

Az oktatás jellemzői (10. kérdés)

Az oktatás jellemzői tényezőcsoport kapta a legmagasabb pontszámokat. A csoport tényezői közül valamennyi a legtöbb pontszámot kapott ötven tényező között van, öt ráadásul az első húsz között található (1. „Az oktatott tananyag korszerűsége”; 3. „Az oktatás gyakorlati orientáltsága”; 8. „Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban”; 15. „Az oktatás szervezetsége”; 16. „Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya”). A tényezőkre adott pontok szórása viszonylag kicsi, ami arra utal, hogy megítélésük viszonylag egységes.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
	Átlag	Szórás		
Az oktatás szervezettsége	4,1	0,95	4,2	3,8
Az oktatók tudományos képességei	3,8	0,90	3,8	3,6
Az oktatott tananyag korszerűsége	4,6	0,69	4,6	4,6
Az oktatás gyakorlati orientáltsága	4,5	0,78	4,4	4,6
Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	4,2	0,96	4,1	4,2
Az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása	3,7	1,00	3,8	3,6
Az oktatás informatikai felszereltsége	3,9	0,97	3,9	3,8
Az oktatás tárgyi felszereltsége (labor, stb.)	3,9	0,94	3,9	3,7
Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	4,0	1,05	4,1	4,0

A magyar és a külföldi tulajdonú cégek preferenciái között nincs lényegi különbség, mindkét cégcsoport az „oktatott tananyag korszerűségét” és az „oktatás gyakorlati orientáltságát” pontozta legmagasabbra, és az „oktatók tudományos képességeit”, valamint az „oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állását” a legalacsonyabbra.

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
	Az oktatás szervezettsége	4,1	4,1	4,0
Az oktatók tudományos képességei	3,9	3,8	3,8	3,6
Az oktatott tananyag korszerűsége	4,6	4,6	4,6	4,5
Az oktatás gyakorlati orientáltsága	4,5	4,4	4,4	4,5
Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	4,4	4,0	4,1	4,2
Az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása	4,2	3,6	3,7	3,6
Az oktatás informatikai felszereltsége	4,1	3,9	3,7	3,7

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
Az oktatás tárgyi felszereltsége (labor, stb.)	4,2	3,9	3,5	3,7
Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	4,2	4,1	3,8	3,8

A vállalati nagyság és a szektor szerint sincs jelentős különbség a vállalatok preferenciája között. Mindkét esetben az „oktatott tananyag korszerűsége” és az „oktatás gyakorlati orientáltsága” kapta a legtöbb pontot. Talán érdekes, hogy az „oktatás tárgyi felszereltsége” az ipari és a szolgáltatási szektor cégei számára meglehetősen alulpreferált – a már említett két tényezővel, az „oktatók tudományos képességeivel”, valamint az „oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állásával” együtt.

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
Az oktatás szervezettsége	4,0	4,0	4,1
Az oktatók tudományos képességei	4,0	3,6	3,9
Az oktatott tananyag korszerűsége	4,7	4,6	4,6
Az oktatás gyakorlati orientáltsága	4,6	4,4	4,5
Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	4,3	4,1	4,2
Az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása	3,6	3,6	3,9
Az oktatás informatikai felszereltsége	3,7	3,7	4,0
Az oktatás tárgyi felszereltsége (labor, stb.)	4,1	3,7	3,9
Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	4,1	4,0	4,1

Oktatáshatékonysági mutatók (11. kérdés)

Az oktatáshatékonysági mutatók viszonylag alacsony pontszámokat kaptak. Az első ötvenbe kettő (19. „A kar tudományos elismertsége”¹⁰; 40. „A diplomát szerzők aránya”) került. A tényezőkre adott pontok szórása viszonylag kicsi, ami arra utal, hogy megítélésük viszonylag egységes.

¹⁰ A kar tudományos elismertsége két tényezőcsoportban is szerepelt (8. és 11.), mindkettőben lényegében azonos pontszámot kapott.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
	Átlag	Szórás		
Az egy oktatóra jutó hallgatók száma	3,4	1,06	3,4	3,3
A kar tudományos elismertsége	4,0	1,00	4,0	3,8
A lemorzsolódók aránya az elsőévesek között	2,8	0,97	2,9	2,7
A diplomát szerzők aránya	3,7	0,96	3,7	3,6
A diplomaszerzés átlagos ideje	3,3	0,93	3,4	3,3
Az adományozó alumnusok átlagos aránya	2,6	0,93	2,7	2,5
A gazdaság szereplőitől kapott támogatások	3,1	1,16	3,1	3,0

A magyar és a külföldi tulajdonú vállalkozások preferenciáiban nincs lényeges különbség. Mindkét cégcsoport esetében a „kar tudományos elismertsége” kapta a legtöbb pontot, és az „adományozó alumnusok átlagos aránya”, valamint a „lemorzsolódók aránya az elsőévesek között” tényező a legkevesebbet.

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
Az egy oktatóra jutó hallgatók száma	3,5	3,4	3,6	2,9
A kar tudományos elismertsége	4,1	3,8	4,3	3,9
A lemorzsolódók aránya az elsőévesek között	2,8	2,8	2,8	2,8
A diplomát szerzők aránya	3,6	3,8	3,7	3,6
A diplomaszerzés átlagos ideje	3,3	3,4	3,6	3,0
Az adományozó alumnusok átlagos aránya	2,7	2,6	2,8	2,5
A gazdaság szereplőitől kapott támogatások	3,2	3,0	2,9	3,3

A különböző nagyságú vállalatok prioritása is hasonló, legfeljebb annyi eltérés érdemel figyelmet, hogy a kisebb vállalatok viszonylag magasan preferálják a „diplomát szerzők arányát”, a legnagyobb vállalatok pedig igen alacsony pontot adtak a „diplomaszerzés átlagos idejére”.

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
Az egy oktatóra jutó hallgatók száma	3,8	3,4	3,3
A kar tudományos elismertsége	4,1	3,8	4,1
A lemorzsolódók aránya az elsőévesek között	3,3	2,7	2,9
A diplomát szerzők aránya	3,9	3,6	3,7
A diplomaszerezés átlagos ideje	3,4	3,3	3,3
Az adományozó alumnusok átlagos aránya	2,9	2,5	2,7
A gazdaság szereplőitől kapott támogatások	3,3	3,0	3,1

A szereplők elégedettsége (12. kérdés)

A felsőoktatás-politikai aréna szereplőinek elégedettsége és a minőség kapcsolatára vonatkozó kérdések viszonylag magas prioritást kaptak a vállalatoktól. A kilenc tényező közül hat került a legtöbb pontot elért ötven közé, három pedig a legjobb húsz közé (2. „A munkaadók elégedettsége”; 5. „A végzettek elégedettsége”; 20. „A hallgatók elégedettsége”; 29. „A szakmai szervezetek elégedettsége”; 41. „A tudományos testületek elégedettsége”; 50. „Az oktatók elégedettsége”). A tényezőkre adott pontok szórása viszonylag kicsi, ami arra utal, hogy megítélésük viszonylag egységes.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
	Átlag	Szórás		
A hallgatók elégedettsége	4,0	0,85	4,0	3,9
A hallgatói önkormányzatok elégedettsége	3,0	1,04	3,0	3,0
Az oktatók elégedettsége	3,6	0,95	3,6	3,5
A végzettek elégedettsége	4,3	0,82	4,3	4,3
A felsőoktatási intézmény vezetésének elégedettsége	3,3	1,00	3,3	3,1
A felsőoktatás-irányítás elégedettsége	3,1	1,04	3,1	3,0
A munkaadók elégedettsége	4,6	0,76	4,6	4,5
A szakmai szervezetek elégedettsége	3,8	1,00	3,8	3,9
A tudományos testületek elégedettsége	3,7	1,04	3,7	3,6

A magyar és a külföldi tulajdonú vállalatok prioritása között nincs lényeges különbség. Mindkét vállalatcsoport képviselői a „munkaadók elégedettségét” és a „végzetek elégedettségét” pontozták a legmagasabbra, s a „hallgatói önkormányzat elégedettségét” és a „felsőoktatás-irányítás elégedettségét” a legalacsonyabbra.

A vállalatnagyság szerinti preferenciák is hasonlóak. A különböző szektorokba tartozó vállalatok véleménye annyiban tér el a fentiekben látottaktól, hogy az agrárszektor cégei a „munkaadók elégedettsége” és a „végzetek elégedettsége” mellett magasan preferálják a „szakmai szervezetek elégedettségét”, valamint a „tudományos testületek elégedettségét” is.

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A hallgatók elégedettsége	4,0	4,0	4,1	3,8
A hallgatói önkormányzatok elégedettsége	3,1	3,0	2,9	3,0
Az oktatók elégedettsége	3,7	3,6	3,4	3,5
A végzetek elégedettsége	4,3	4,3	4,2	4,3
A felsőoktatási intézmény vezetésének elégedettsége	3,6	3,3	3,1	3,0
A felsőoktatás-irányítás elégedettsége	3,2	3,1	3,2	2,8
A munkaadók elégedettsége	4,6	4,4	4,7	4,6
A szakmai szervezetek elégedettsége	4,0	3,7	3,9	3,9
A tudományos testületek elégedettsége	3,9	3,6	3,8	3,5

táblázat

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A hallgatók elégedettsége	4,0	3,9	4,0
A hallgatói önkormányzatok elégedettsége	2,9	2,9	3,2
Az oktatók elégedettsége	3,4	3,5	3,7
A végzetek elégedettsége	4,3	4,2	4,4
A felsőoktatási intézmény vezetésének elégedettsége	3,3	3,2	3,3
A felsőoktatás-irányítás elégedettsége	3,2	3,0	3,1
A munkaadók elégedettsége	4,7	4,5	4,6
A szakmai szervezetek elégedettsége	4,3	3,7	3,9
A tudományos testületek elégedettsége	4,2	3,4	3,8

A felsőoktatás minőségének megítélése szempontjából releváns szereplők (13. kérdés)

A 13. kérdés azt próbálta kideríteni, hogy a vállalatok az oktatáspolitikai aréna melyik szereplőjének felsőoktatás-minősítését fogadják el leginkább. Az elfogadottság a következő rangsort adta:

1. a gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése
2. a Magyar Tudományos Akadémia minősítése
3. a gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése
4. a hallgatók minősítése
5. a felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése
6. független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése
7. a minisztérium minősítése
8. a intézmények önminősítése

A magyar és a külföldi vállalatok prioritásai között nem nagy az eltérés, lényegében a fenti rangsort követi mindkettő. Talán annyi különbséget lehet kiemelni, hogy a külföldi vállalatok azonos pontszámot adtak az akadémia, illetve a „*gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület*” minősítésének. Abban mindkét csoport egységesnek bizonyult, hogy az intézmények önminősítését igen alacsonyra pontozták. Ugyancsak alacsony pontszámot ért el a minisztériumi minősítés – szembetűnő, hogy a külföldi vállalatok kevesebb pontot adtak, mint a magyarok.

	Átlag és szórás		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma
A intézmények önminősítése	2,6	1,02	2,7	2,5
A felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése	3,6	0,96	3,6	3,6
A Magyar Tudományos Akadémia minősítése	3,9	0,93	3,9	3,9
A minisztérium minősítése	3,1	1,06	3,2	2,9
A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése	4,3	0,84	4,3	4,3
A gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése	3,9	0,98	3,8	3,9
A hallgatók minősítése	3,6	1,08	3,7	3,4
Független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése	3,3	1,18	3,3	3,4

A különböző nagyságú vállalatok prioritása között is csak viszonylag kis különbség van. A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése valamennyi vállalatnagyságnál a legmagasabban pontozott, és az intézményi önminősítés a legalacsonyabban. A legnagyobb vállalatoknál a minisztériumi minősítés is igen alacsony pontszámot kapott.

	0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma
A intézmények önminősítése	2,7	2,6	2,6	2,6
A felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése	3,6	3,7	3,7	3,5
A Tudományos Akadémia minősítése	4,0	3,9	3,8	3,9
A minisztérium minősítése	3,2	3,2	3,1	2,9
A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése	4,4	4,2	4,2	4,3
A gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése	3,8	3,9	3,8	3,9
A hallgatók minősítése	3,8	3,6	3,6	3,6
Független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése	3,5	3,3	3,5	3,2

A különböző szektorokba tartozó cégek prioritásában van némi különbség. A legmagasabb pontszámot mindhárom szektor esetében a „*gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése*” kapta. A második legmagasabbat az agrár- és a szolgáltató vállalatoknál az akadémia minősítése. Ugyanakkor az ipari vállalatok esetében a második legmagasabb pontszámot a „*gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése*” kapta.

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A intézmények önminősítése	2,9	2,5	2,7
A felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése	3,8	3,5	3,7
A Tudományos Akadémia minősítése	4,1	3,7	4,0
A minisztérium minősítése	3,4	2,9	3,3

	Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma	Ipari vállalkozások átlagpontszáma	Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma
A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése	4,6	4,2	4,3
A gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése	3,9	3,8	3,9
A hallgatók minősítése	3,8	3,6	3,6
Független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése	3,7	3,1	3,5

A legmagasabb pontszámot kapott 15 tényező

A 81 indikátort a kapott átlagpontszámok alapján sorba rendezve¹¹ – a vállalatok csoportosításától függetlenül – lényegében ugyanaz a három tényező áll a rangsor élén:

- Az oktatott tananyag korszerűsége
- A munkaadók elégedettsége
- Az oktatás gyakorlatorientáltsága

Meglepő, hogy ezek közül a ma működő minősítő rendszerek a munkaadók elégedettségét és az oktatás gyakorlatorientáltságát nem vizsgálják, sőt a felsőoktatási szféra jelentős része ezeket elutasítja, vagy legálábbis messze nem tekinti elsődlegesnek.

Az átlagpontszámok alapján következő öt tényező ugyancsak alapvetően olyan elemeket tartalmaz, amelyeket a jelenlegi felsőoktatási minősítési rendszerek nem, vagy messze nem kiemelten vesznek figyelembe:

- A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról
- A végzetek elégedettsége
- A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között
- Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban
- A hallgatók képességei

Az átlagpontszámok alapján vett következő hét tényezőben már több olyan elem van, amely a mai minősítési rendszerek alapvető tényezői:

- A kar tudományos elismertsége
- A hallgatók motiváltsága
- A tanulók kedvező véleménye az oktatókról
- A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei
- A hallgatók gyakorlati tapasztalatai
- Az oktatás szervezetsége
- Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya

A fenti tizenöt tényező tehát a gazdasági szféra minőségi elvárásainak legfontosabb elemei.

¹¹ A 2., 3., 4., 5., 7., 8., 9., 10., 11. és 12. kérdéscsoportok indikátorait együttesen (a 13. kérdéscsoportot, amely a felsőoktatás minősítésének lehetséges aktorait sorolta fel nem számítva, továbbá a kétszer szereplő „A kar tudományos elismertsége” tényezőt csak egyszer figyelembe véve – a gyengébbik értékét elhagyva).

A legmagasabb pontszámot kapott 15 tényező tulajdonviszony szerint

A magyar és a külföldi tulajdonú cégek preferencia-sorrendje néhány vonatkozásban különbözik. A legmagasabb pontszámú első tizenöt tényező¹² a két csoportban a következő:

	Magyar tulajdonú vállalatok	Külföldi tulajdonú vállalatok	
1	A munkaadók elégedettsége	Az oktatott tananyag korszerűsége	1
2	Az oktatott tananyag korszerűsége	Az oktatás gyakorlati orientáltsága	2
3	Az oktatás gyakorlati orientáltsága	A munkaadók elégedettsége	3
4	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4
5	A végzetek elégedettsége	A végzetek elégedettsége	5
6	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	A hallgatók képességei	6
7	Az oktatás szervezettsége	A hallgatók motiváltsága	7
8	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	8
9	A hallgatók képességei	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	9
10	A kar tudományos elismertsége	A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	10
11	A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	11
12	Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	A kar tudományos elismertsége	12
13	A hallgatók motiváltsága	A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	13
14	A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	14
15	A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről	A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai	15

A két célcsoportban a tizenöt legtöbb pontot kapott tényező közül 12 megegyezik. A különbség abban áll, hogy a külföldi tulajdonú cégek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a „*felsőoktatási intézmények és az oktatók gazdasági szférához fűződő kapcsolatainak*”, valamint „*a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak*”.

A különböző nagyságú vállalatok preferenciái is közel állnak egymáshoz: a négy vállalati csoportban a 15 legmagasabbra pontozott tényező¹³ közül tíz¹⁴ megegyezik. A különbségek közül talán leginkább jel-

¹² A legmagasabb pontszámú első ötven tényezőt tulajdonviszonyok szerint lásd a Mellékletben!

¹³ A legmagasabb pontszámú első ötven tényezőt vállalati nagyság szerint lásd a Mellékletben!

¹⁴ A munkaadók elégedettsége

Az oktatott tananyag korszerűsége

Az oktatás gyakorlati orientáltsága

A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról

Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban

A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között

lemző, hogy a kisebb vállalatok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek arányának, a közepes vállalatok a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségeinek, a nagy cégek pedig az oktatás szervezettségének és a tanulók oktatókról alkotott kedvező véleményének.

0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma		50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma		250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma		500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	
1	A munkaadók elégedettsége	1	Az oktatott tananyag korszerűsége	1	A munkaadók elégedettsége	1	A munkaadók elégedettsége
2	Az oktatott tananyag korszerűsége	2	A munkaadók elégedettsége	2	Az oktatott tananyag korszerűsége	2	Az oktatott tananyag korszerűsége
3	Az oktatás gyakorlati orientáltsága	3	Az oktatás gyakorlati orientáltsága	3	Az oktatás gyakorlati orientáltsága	3	Az oktatás gyakorlati orientáltsága
4	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4	A végzettek elégedettsége	4	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4	A végzettek elégedettsége
5	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	5	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	5	A kar tudományos elismertsége	5	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között
6	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	6	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	6	A végzettek elégedettsége	6	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról
7	A végzettek elégedettsége	7	A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	7	A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	7	A hallgatók motiváltsága
8	A hallgatók képességei	8	A hallgatók képességei	8	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	8	A tanulók kedvező véleménye az oktatókról
9	Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	9	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	9	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	9	A kar tudományos elismertsége

A végzettek elégedettsége
A hallgatók képességei
A kar tudományos elismertsége
A hallgatók gyakorlati tapasztalatai

0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma		50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma		250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma		500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagos pontszáma	
10	A hallgatók motiváltsága	10	A hallgatók motiváltsága	10	A hallgatók elégedettsége	10	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban
11	A tanulók kedvező vélemé- nye a képzés felszereltségéről (könyvtár, labor, stb.)	11	Az oktatás szervezettsége	11	A tudományosan ismert oktatók aránya a kar oktatói között	11	A hallgatók képeségei
12	Az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása	12	Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	12	A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	12	Az oktatás szervezettsége
13	Az oktatás tárgyi felszereltsége (labor, stb.)	13	A tanulók kedvező vélemé- nye az oktatás szervezettségéről	13	A hallgatók képeségei	13	A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai
14	A kar tudomá- nyos elismertsége	14	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	14	Az oktatás szervezettsége	14	A tanulók kedvező vélemé- nye az oktatás szervezettségéről
15	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	15	A kar tudomá- nyos elismertsége	15	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	15	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai

A legmagasabb pontszámot kapott 15 tényező szektor szerint

A szektor szerinti három cégcsoportban a legtöbb pontot kapott első 15 tényező közül kilenc¹⁵ meg-
egyezik. Ugyanakkor a mezőgazdasági cégek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szakmai szervezetek
és a tudományos testületek elégedettségének, valamint a tanulmányi versenyen elért eredményeknek.
Az ipari és a szolgáltatási szféra cégei viszont a kar tudományos elismertségét, valamint az oktatásba be-
vont gyakorlati szakemberek arányát, továbbá az oktatás szervezettségét preferálják.

¹⁵ A munkaadók elégedettsége

Az oktatott tananyag korszerűsége

A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról

A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között

Az oktatás gyakorlati orientáltsága

A hallgatók gyakorlati tapasztalatai

A hallgatók képeségei

Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban

A végzetek elégedettsége

Mezőgazdasági vállalkozások átlagpontszáma		Ipari vállalkozások átlagpontszáma		Szolgáltató vállalkozások átlagpontszáma	
1	A munkaadók elégedettsége	1	Az oktatott tananyag korszerűsége	1	A munkaadók elégedettsége
2	Az oktatott tananyag korszerűsége	2	A munkaadók elégedettsége	2	Az oktatott tananyag korszerűsége
3	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	3	Az oktatás gyakorlati orientáltsága	3	Az oktatás gyakorlati orientáltsága
4	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	4	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4	A végzettek elégedettsége
5	A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	5	A végzettek elégedettsége	5	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról
6	Az oktatás gyakorlati orientáltsága	6	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	6	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között
7	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	7	A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	7	A hallgatók motiváltsága
8	A szakmai szervezetek elégedettsége	8	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	8	A hallgatók képességei
9	A hallgatók képességei	9	A hallgatók képességei	9	A kar tudományos elismertsége
10	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	10	A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	10	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban
11	A végzettek elégedettsége	11	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	11	Az oktatás szervezettsége
12	A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	12	A kar tudományos elismertsége	12	A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről
13	A tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között	13	Az oktatás szervezettsége	13	Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya
14	A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	14	A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	14	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai
15	A tudományos testületek elégedettsége	15	Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	15	A tanulók kedvező véleménye az oktatókról

A humánerőforrás fejlesztési tervvel rendelkező és nem rendelkező vállalatok pontszámai közötti különbség

Arra a kérdésre, hogy „a vállalat készít hosszú távú munkaerő-pótlási és fejlesztési terveket”, a cégek 42%-a válaszolta azt, hogy nem, 50%-a, hogy „Igen, de csak viszonylag nagy léptékű, nem teljesen részletezett terveket”, és 8%-a, hogy „Igen, részletes iskolai végzettség szintekre, szakirányokra részletezett terveket”. Ha összehasonlítjuk a tervező és a nem tervező vállalatok egyes tényezőkre adott válaszait, akkor néhány esetben jelentős különbségeket találunk. Jelentős (+0,3 vagy -0,3) pontszám-különbség öt tényező esetében tapasztalható. A humánerőforrás-tervekkel rendelkező vállalatok magasabban preferálják a következő tényezőket:

- A hallgatók motiváltsága
- A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya
- A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai
- A intézmények önminősítése

A nem tervező vállalatok pedig „A hallgatók tanulmányi teljesítménye” tényezőt preferálják jobban. Azt is hozzá kell tenni, hogy a nem tervező cégek között a hallgatók véleményét „nagyon fontosnak” ítélok aránya nagyobb.

	Tervezők	Nem tervezők	Különbség ¹⁶
A hallgatók motiváltsága	4,2	3,9	0,3
A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	4,0	3,7	0,3
A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	3,9	3,6	0,3
A intézmények önminősítése	2,8	2,4	0,3
A kar tudományos elismertsége	4,2	4,0	0,2
A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről	4,1	3,9	0,2
A kar tudományos elismertsége	4,1	3,9	0,2
A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	3,9	3,8	0,2
A gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése	3,9	3,8	0,2
A hallgatók önálló kutató munkája	3,7	3,4	0,2
A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	3,7	3,5	0,2
A vállalati megbízásokkal, megrendelésekkel rendelkező oktatók aránya	3,6	3,4	0,2
Független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése	3,4	3,2	0,2

¹⁶ Csak a +/- 0,1-nél nagyobb különbséget vizsgáltuk.

	Tervezők	Nem tervezők	Különbség ¹⁶
A sokat publikáló oktatók aránya a kar oktatói között	3,4	3,2	0,2
A felsőoktatás-irányítás elégedettsége	3,2	3,0	0,2
A végzettek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya	2,8	2,6	0,2
A maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya	3,6	3,8	-0,2
Az első helyen jelentkezők aránya	3,5	3,7	-0,2
A túljelentkezés aránya	3,3	3,5	-0,2
A pedagógiai képzettséggel is rendelkező oktatók aránya	3,1	3,2	-0,2
A pályakezdő diplomások munkanélkülisége	3,1	3,3	-0,2
A hallgatók tanulmányi teljesítménye	3,7	4,0	-0,3
A tanulók véleménye az intézményről, ill. az oktatásról mennyire fontos a felsőoktatási intézmény minősége szempontjából?			
Nagyon fontos	33%	37%	-5%
Elég fontos	45%	41%	4%
Közepesen fontos	21%	18%	3%
Nem igazán fontos	2%	4%	-2%
Egyáltalán nem	0%	0%	0%

A vállalat és a felsőoktatás kapcsolatának hatása a pontszámokra

A vállalat és a felsőoktatás kapcsolatát firtató kérdésre a cégek 16%-a válaszolta azt, hogy „semmilyen kapcsolata” nincs a felsőoktatással, 36%-a, hogy „távoli, laza”, 34%-a, hogy „közepes”, és végül 14%-a, hogy „szoros”.

A közepes és szoros kapcsolattal, valamint a távoli és hiányzó kapcsolattal rendelkező cégek prioritásai között némi különbség tapasztalható. A távoli és hiányzó felsőoktatási kapcsolattal rendelkező cégek jól láthatóan magasabb pontszámokat adtak a hallgatók, a hallgatói önkormányzat és a végzettek elégedettségére. Nagyobb arányban tartották nagyon fontosnak a hallgatók véleményét.

	Közepes vagy szoros vállalati kapcsolat	Távoli vagy hiányzó vállalati kapcsolat	Különbség
A végzettek elégedettsége	4,2	4,4	-0,2
A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	3,9	4,1	-0,2
A hallgatók elégedettsége	3,9	4,0	-0,2
A hallgatók minősítése (a hallgatók által végzett intézmény minősítés)	3,5	3,7	-0,2

	Közepes vagy szoros vállalati kapcsolat	Távoli vagy hiányzó vállalati kapcsolat	Különbség
A hallgatói önkormányzatok elégedettsége	2,9	3,1	0,2
A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	4,0	3,8	+0,2
A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai	3,8	3,7	+0,2
A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	3,9	3,7	+0,2
A tanulók kedvező véleménye a képzés informatikai infrastruktúrájáról	3,8	3,6	+0,2
A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	3,7	3,5	+0,2
A végzetek között a hosszú távon is kongruensen foglalkoztatottak aránya	3,6	3,4	+0,2
A legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya	3,6	3,4	+0,2
A végzetek között a legmagasabb elismertségű tudósok, feltalálók aránya	3,5	3,3	+0,2
Független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése	3,5	3,2	+0,2
A gazdaság szereplőitől kapott támogatások	3,2	3,0	+0,2
A lemorzsolódók aránya az elsőévesek között	2,9	2,7	+0,2
A végzetek között a vezető politikusok aránya	2,2	2,0	+0,2
A társadalmi, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya	2,9	2,5	+0,4
A végzetek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya	2,9	2,5	+0,4
A tanulók véleménye az intézményről, ill. az oktatásról mennyire fontos a felsőoktatási intézmény minősége szempontjából?			
Nagyon fontos	30%	39%	-9%
Elég fontos	45%	41%	+4%
Közepesen fontos	23%	17%	+6%
Nem igazán fontos	2%	3%	-1%
Egyáltalán nem	0%	0%	0%

Empirikus kutatásunk összefoglalóját az olvasó megtalálja kötet első részének IV. fejezetében. Így befejezésül álljon itt csupán az ott található legfontosabb megállapításunk:

A vállalati megítélés szerint a felsőoktatás minőségét sokkal inkább az oktatás, az oktatók, a hallgatók és a tananyag gyakorlatorientáltsága, mintsem az akadémiai ismérvek jelentik.

Melléklet

Az összes kérdezett minőségi indikátor, illetve minőséget, minőségbiztosítást befolyásoló tényező rangsora

Rangsor szám	A kérdés sorszáma	Jellemző	Átlag-pontszám
1	10./3.	Az oktatott tananyag korszerűsége	4,6
2	12./7.	A munkaadók elégedettsége	4,6
3	10./4.	Az oktatás gyakorlati orientáltsága	4,5
4	7./1.	A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4,4
5	12./4.	A végzettek elégedettsége	4,3
6	8./11.	A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	4,3
7	13./5.	A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése	4,3
8	10./5.	Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	4,2
9	9./1.	A hallgatók képességei	4,2
10	8./1.	A kar tudományos elismertsége	4,1
11	9./2.	A hallgatók motiváltsága	4,1
12	7./3.	A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	4,1
13	9./4.	A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	4,1
14	9./8.	A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	4,1
15	10./1.	Az oktatás szervezettsége	4,1
16	10./9.	Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	4,0
17	7./2.	A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről	4,0
18	9./5.	A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	4,0
19	11./2.	A kar tudományos elismertsége	4,0
20	12./1.	A hallgatók elégedettsége	4,0
21	8./13.	A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	3,9
22	13./3.	A Tudományos Akadémia minősítése	3,9
23	7./8.	A tanulók kedvező véleménye a képzés felszereltségéről (könyvtár, labor, stb.)	3,9
24	3./3.	A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	3,9
25	10./8.	Az oktatás tárgyi felszereltsége (labor, stb.)	3,9
26	10./7.	Az oktatás informatikai felszereltsége	3,9
27	13./6	A gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése	3,9
28	4./6.	A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai	3,8
29	12./8.	A szakmai szervezetek elégedettsége	3,8
30	2./2.	A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya	3,8

Rangsor szám	A kérdés sorszáma	Jellemző	Átlag-pontszám
31	9./3.	A hallgatók tanulmányi teljesítménye	3,8
32	4./5.	A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai	3,8
33	4./2.	A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	3,8
34	10./2.	Az oktatók tudományos képességei	3,8
35	8./7.	A tudományosan ismert oktatók aránya a kar oktatói között	3,8
36	4./3.	A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai	3,8
37	10./6.	Az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása	3,7
38	7./5.	A tanulók kedvező véleménye a tananyagról	3,7
39	5./5.	A maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya	3,7
40	11./4.	A diplomát szerzők aránya	3,7
41	12./9.	A tudományos testületek elégedettsége	3,7
42	5./6.	A tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között	3,7
43	7./7.	A tanulók kedvező véleménye a képzés informatikai infrastruktúrájáról	3,7
44	13./7.	A hallgatók minősítése	3,6
45	5./3.	A legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya	3,6
46	13./2.	A felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése	3,6
47	4./1.	A felsőoktatási intézmény múltja, történelme	3,6
48	8./5.	A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	3,6
49	5./2.	Az első helyen jelentkezők aránya	3,6
50	12./3.	Az oktatók elégedettsége	3,6
51	9./7.	A hallgatók önálló kutató munkája	3,6
52	7./6.	A tanulók kedvező véleménye a tankönyvekről, jegyzetéről	3,5
53	8./12.	A vállalati megbízásokkal, megrendelésekkel rendelkező oktatók aránya	3,5
54	4./4.	A régió szereplőihöz (vállalatokhoz, önkormányzatokhoz) fűződő kapcsolatok	3,5
55	5./4.	A legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya	3,5
56	3./6.	A végzetek között a hosszú távon is kongruensen foglalkoztatottak aránya	3,5
57	9./6.	A hallgatókkal való egyéni foglalkozás	3,4
58	8./4.	Az akadémiai doktorok aránya a kar oktatói között	3,4
59	11./1.	Az egy oktatóra jutó hallgatók száma	3,4
60	8./3.	Az akadémikusok aránya a kar oktatói között	3,4
61	5./1.	A túljelentkezés aránya	3,4
62	3./1.	A végzetek között a legmagasabb elismertségű tudósok, feltalálók aránya	3,4

Rangsor szám	A kérdés sorszáma	Jellemző	Átlag-pontszám
63	13./8.	Független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése	3,3
64	11./5.	A diplomaszerezés átlagos ideje	3,3
65	7./4.	A tanulók kedvező véleménye az értékelésről	3,3
66	8./6.	A sokat publikáló oktatók aránya a kar oktatói között	3,3
67	12./5.	A felsőoktatási intézmény vezetésének elégedettsége	3,3
68	8./2.	A kar kutatási kiadásai	3,2
69	7./9.	A tanulók kedvező véleménye az intézmény hangulatáról	3,2
70	8./10.	A pedagógiai képzettséggel is rendelkező oktatók aránya	3,2
71	2./1.	A pályakezdő diplomások munkanélkülisége	3,1
72	13./4.	A minisztérium minősítése	3,1
73	12./6.	A felsőoktatás-irányítás elégedettsége	3,1
74	8./8.	A sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között	3,1
75	11./7.	A gazdaság szereplőitől kapott támogatások	3,1
76	12./2.	A hallgatói önkormányzatok elégedettsége	3,0
77	5./7.	A gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya	3,0

A legmagasabb pontszámot kapott 50 tényező tulajdonviszony szerint

	Átlagos pontszám		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma		Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	
Az oktatott tananyag korszerűsége	1	4,6	2	4,6	1	4,6
A munkaadók elégedettsége	2	4,6	1	4,6	3	4,5
Az oktatás gyakorlati orientáltsága	3	4,5	3	4,4	2	4,6
A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4	4,4	4	4,4	4	4,3
A végzetek elégedettsége	5	4,3	5	4,3	5	4,3
A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	6	4,3	6	4,3	11	4,2
Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	7	4,2	8	4,1	9	4,2
A hallgatók képességei	8	4,2	9	4,1	6	4,3
A kar tudományos elismertsége	9	4,1	10	4,1	12	4,2
A hallgatók motiváltsága	10	4,1	13	4,0	7	4,2
A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	11	4,1	14	4,0	10	4,2
A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	12	4,1	11	4,1	14	4,1
A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	13	4,1	16	4,0	8	4,2
Az oktatás szervezettsége	14	4,1	7	4,2	22	3,8
Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	15	4,0	12	4,1	16	4,0

	Átlagos pontszám		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma		Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	
A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről	16	4,0	15	4,0	17	3,9
A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	17	4,0	18	4,0	18	3,9
A hallgatók elégedettsége	18	4,0	17	4,0	21	3,9
A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	19	3,9	34	3,8	13	4,2
A tanulók kedvező véleménye a képzés felszereltségéről (könyvtár, labor, stb.)	20	3,9	19	3,9	28	3,7
A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	21	3,9	23	3,9	20	3,9
Az oktatás tárgyi felszereltsége (labor, stb.)	22	3,9	20	3,9	29	3,7
Az oktatás informatikai felszereltsége	23	3,9	22	3,9	26	3,8
A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai	24	3,8	32	3,8	15	4,0
A szakmai szervezetek elégedettsége	25	3,8	27	3,8	19	3,9
A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya	26	3,8	24	3,8	27	3,8
A hallgatók tanulmányi teljesítménye	27	3,8	21	3,9	36	3,6
A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai	28	3,8	33	3,8	23	3,8
A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	29	3,8	28	3,8	30	3,7
Az oktatók tudományos képességei	30	3,8	25	3,8	39	3,6
A tudományosan ismert oktatók aránya a kar oktatói között	31	3,8	26	3,8	35	3,6
A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai	32	3,8	35	3,7	25	3,8
Az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása	33	3,7	29	3,8	40	3,6
A tanulók kedvező véleménye a tananyagról	34	3,7	37	3,7	31	3,7
A maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya	35	3,7	30	3,8	50	3,4
A diplomát szerzők aránya	36	3,7	36	3,7	34	3,6
A tudományos testületek elégedettsége	37	3,7	38	3,7	37	3,6
A tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között	38	3,7	31	3,8	55	3,3
A tanulók kedvező véleménye a képzés informatikai infrastruktúrájáról	39	3,7	39	3,7	41	3,6
A legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya	40	3,6	43	3,6	32	3,7
A felsőoktatási intézmény múltja, történelme	41	3,6	45	3,6	33	3,6

	Átlagos pontszám		Magyar tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma		Külföldi tulajdonú vállalkozások átlagpontszáma	
A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	42	3,6	40	3,7	46	3,4
Az első helyen jelentkezők aránya	43	3,6	41	3,6	47	3,4
Az oktatók elégedettsége	44	3,6	44	3,6	43	3,5
A hallgatók önálló kutató munkája	45	3,6	46	3,6	38	3,6
A tanulók kedvező véleménye a tankönyvekről, jegyzetéről	46	3,5	42	3,6	53	3,4
A vállalati megbízásokkal, megrendelésekkel rendelkező oktatók aránya	47	3,5	52	3,4	24	3,8
A régió szereplőjéhez (vállalatokhoz, önkormányzatokhoz) fűződő kapcsolatok	48	3,5	47	3,5	44	3,5
A legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya	49	3,5	49	3,5	45	3,5
A végzettek között a hosszú távon is kongruensen foglalkoztatottak aránya	50	3,5	48	3,5	52	3,4

A legmagasabb pontszámot kapott 50 tényező vállalati nagyság szerint

	Átlagos pontszám		0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagpontszáma		50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagpontszáma		250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagpontszáma		500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlagpontszáma	
Az oktatott tananyag korszerűsége	1	4,6	2	4,6	1	4,6	2	4,6	2	4,5
A munkaadók elégedettsége	2	4,6	1	4,6	2	4,4	1	4,7	1	4,6
Az oktatás gyakorlati orientáltsága	3	4,5	3	4,5	3	4,4	3	4,4	3	4,5
A tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról	4	4,4	4	4,5	5	4,3	4	4,4	6	4,2
A végzettek elégedettsége	5	4,3	7	4,3	4	4,3	6	4,2	4	4,3
A gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között	6	4,3	6	4,4	6	4,3	8	4,1	5	4,3
Az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban	7	4,2	5	4,4	14	4,0	9	4,1	10	4,2
A hallgatók képességei	8	4,2	8	4,3	8	4,2	13	4,0	11	4,1
A kar tudományos elismertsége	9	4,1	14	4,1	15	4,0	5	4,3	9	4,2
A hallgatók motiváltsága	10	4,1	10	4,2	10	4,1	24	3,8	7	4,2
A tanulók kedvező véleménye az oktatókról	11	4,1	18	4,1	16	4,0	7	4,2	8	4,2

	Átlagos pontszám		0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlag-pontszáma		50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlag-pontszáma		250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlag-pontszáma		500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlag-pontszáma	
A hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei	12	4,1	21	4,0	7	4,2	12	4,0	17	3,9
A hallgatók gyakorlati tapasztalatai	13	4,1	15	4,1	9	4,1	15	4,0	15	4,0
Az oktatás szervezettsége	14	4,1	19	4,1	11	4,1	14	4,0	12	4,1
Az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya	15	4,0	9	4,2	12	4,1	20	3,8	24	3,8
A tanulók kedvező véleménye az oktatás szervezettségéről	16	4,0	20	4,1	13	4,1	29	3,7	14	4,1
A hallgatók teljesítményének következetes értékelése	17	4,0	17	4,1	17	4,0	19	3,9	20	3,9
A hallgatók elégedettsége	18	4,0	23	4,0	18	4,0	10	4,1	23	3,8
A vállalatokkal, a gazdasági szférával kapcsolatot tartó oktatók aránya	19	3,9	25	3,9	24	3,8	21	3,8	16	4,0
A tanulók kedvező véleménye a képzés felszereltségéről (könyvtár, labor, stb.)	20	3,9	11	4,2	22	3,9	33	3,7	32	3,6
A végzettek között a nagyvállalati első számú vezetők aránya	21	3,9	30	3,9	19	3,9	31	3,7	21	3,9
Az oktatás tárgyi felszereltsége (labor, stb.)	22	3,9	13	4,2	21	3,9	48	3,5	27	3,7
Az oktatás informatikai felszereltsége	23	3,9	16	4,1	23	3,9	34	3,7	29	3,7
A felsőoktatási intézmény gazdasági szférához fűződő kapcsolatai	24	3,8	36	3,8	27	3,8	22	3,8	13	4,1
A szakmai szervezetek elégedettsége	25	3,8	22	4,0	33	3,7	18	3,9	19	3,9
A végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya	26	3,8	40	3,7	25	3,8	16	4,0	18	3,9
A hallgatók tanulmányi teljesítménye	27	3,8	28	3,9	34	3,7	17	4,0	25	3,8
A felsőoktatási intézmény nemzetközi kapcsolatai	28	3,8	38	3,7	20	3,9	27	3,8	26	3,7
A felsőoktatási intézménynek a tudományos szférához fűződő kapcsolatai	29	3,8	26	3,9	28	3,8	30	3,7	31	3,6
Az oktatók tudományos képességei	30	3,8	29	3,9	31	3,8	23	3,8	35	3,6
A tudományosan ismert oktatók aránya a kar oktatói között	31	3,8	31	3,9	37	3,7	11	4,0	34	3,6
A felsőoktatási intézménynek a szakmai szervezetekhez fűződő kapcsolatai	32	3,8	33	3,8	26	3,8	41	3,6	30	3,7
Az oktatást segítő tankönyvek, jegyzetek rendelkezésre állása	33	3,7	12	4,2	42	3,6	36	3,7	36	3,6

	Átlagos pontszám		0–49 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlag-pontszáma		50–249 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlag-pontszáma		250–499 fő alkalmazotti létszámú vállalkozások átlag-pontszáma		500 fő feletti alkalmazotti létszámú vállalkozások átlag-pontszáma	
A tanulók kedvező véleménye a tananyagról	34	3,7	34	3,8	35	3,7	51	3,5	28	3,7
A maximális hozott pontszámmal bekerülő tanulók aránya	35	3,7	32	3,9	29	3,8	38	3,6	51	3,3
A diplomát szerzők aránya	36	3,7	45	3,6	30	3,8	35	3,7	33	3,6
A tudományos testületek elégedettsége	37	3,7	27	3,9	43	3,6	26	3,8	41	3,5
A tanulmányi verseny győztesek és helyezettek aránya a jelentkezők között	38	3,7	24	3,9	39	3,6	39	3,6	49	3,4
A tanulók kedvező véleménye a képzés informatikai infrastruktúrájáról	39	3,7	37	3,8	36	3,7	42	3,6	47	3,4
A legjobb középiskolákból kikerülő hallgatók aránya	40	3,6	42	3,7	38	3,7	43	3,6	37	3,6
A felsőoktatási intézmény múltja, történelme	41	3,6	35	3,8	46	3,5	49	3,5	39	3,5
A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kar oktatói között	42	3,6	58	3,4	32	3,7	28	3,8	50	3,3
Az első helyen jelentkezők aránya	43	3,6	44	3,6	40	3,6	25	3,8	56	3,2
Az oktatók elégedettsége	44	3,6	41	3,7	41	3,6	52	3,4	43	3,5
A hallgatók önálló kutató munkája	45	3,6	49	3,5	47	3,5	53	3,4	22	3,9
A tanulók kedvező véleménye a tankönyvekről, jegyzetekről	46	3,5	39	3,7	53	3,4	37	3,7	45	3,4
A vállalati megbízásokkal, megrendelésekkel rendelkező oktatók aránya	47	3,5	43	3,6	45	3,5	58	3,3	38	3,6
A régió szereplőihöz (vállalatokhoz, önkormányzatokhoz) fűződő kapcsolatok	48	3,5	62	3,3	44	3,6	32	3,7	44	3,4
A legjobb (kitűnő) középiskolai eredményt elérő tanulók aránya	49	3,5	46	3,6	54	3,4	50	3,5	42	3,5
A végzettek között a hosszú távon is kongruensen foglalkoztatottak aránya	50	3,5	47	3,6	48	3,5	56	3,4	54	3,3

Bálint Julianna

**A Minőségi Díj felsőoktatási
alkalmazhatóságának vizsgálata**

Bevezetés

Jelen tanulmány a *Munkaerőpiac orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban* c. kutatás keretében végzett, a felsőoktatási Minőségi Díjjal foglalkozó alprojektet ismerteti. A téma aktualitását adja, hogy a 2006 március 1-én hatályba lépett új Felsőoktatási Törvény minőséggel kapcsolatos követelményei között szerepel: „a Kormány a felsőoktatási intézmények tevékenységének elismerése céljából felsőoktatási minőségi díjat alapít”. Ezért megkíséreltük körüljárni a minőségi díjak külföldi és hazai alkalmazásának tapasztalatait, valamint rávilágítani a díj modell szerinti önértékelés szerepére és helyére a felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosításában és külső értékelésében. A tanulmány javaslatot tartalmaz a díj működtetésének feltételeire és annak becsült, várható költségeire.

A minőségi díjak általános ismertetése

A minőség terén elért kiemelkedő eredmények elismerésére elsőként 1957-ben Japánban hozták létre a Deming-díjat. A teljes körű minőségirányítás bevezetésében kiváló eredményeket elért vállalatok elismerésére az USA-ban 1987-ben megalapították a Malcolm Baldrige-díjat.

Az **Európai Minőségi Díj**-at 1992-ben alapította meg az Európai Minőségfejlesztési Alapítvány (*European Foundation for Quality Management, EFQM*), amely egy tagsági rendszeren alapuló non-profit szervezet. 1988-ban 14 alapító cég támogatásával, az Európai Bizottság védnöksége mellett hozták létre azzal a céllal, hogy az európai szervezetek versenyképességét növeljék, függetlenül azok méretétől, iparági hovatartozásától, funkciójától és szervezeti felépítésétől. Mára közel 1000, Európa 36 országában bejegyzett és ott székhellyel rendelkező cég és szervezet a tagja. Európa 25 vezető vállalatának több mint a fele az EFQM tagjai között található. Ezeknek a vállalatoknak közös vonása, hogy az EFQM Kiválóság Modellt stratégiai elemként alkalmazzák átfogó vállalatirányítási rendszerükben.

Tizenkilenc ország – Ausztria, Belgium, Cseh Köztársaság, Dánia, Egyesült Királyság, Finnország, Hollandia, Írország, Németország, Norvégia, Olaszország, Oroszország, Portugália, Spanyolország, Svájc, Szlovénia, Törökország, Ukrajna és köztük Magyarország – Nemzeti Minőségi Díj rendszere közvetlenül az EFQM-modellen alapszik.

Az EFQM kiválóság definíciója: A szervezetek menedzselésének és az eredmények elérésének egy olyan jellegzetes és kitűnő gyakorlata, amely nyolc alapelvre épül. A valóban kiváló cégek azzal mérhetők, hogy a kimagasló eredmények elérésének és megtartásának képességével rendelkeznek az érdekelt felek számára.

Az EFQM jövőképe: Egy olyan világ megteremtése, amelyben az európai szervezetek kiválóak.

Az EFQM küldetése: A fenntartható kiválóság hajtóerejének lenni az európai szervezetek számára. A kiválóság eléréséhez szükséges a vezetés részéről a teljes elkötelezettség és a nyolc alapelv elfogadása.

Az EFQM-modell nyolc alapelve a következő:

1. Eredményorientáltság

A kiválóság az összes érdekelt fél szükségleteinek egyensúlyba hozását és kielégítését jelenti, beleértve az alkalmazottakat, a vevőket, a beszállítókat és a társadalmat általában, valamint a pénzügyileg érintettek

körét. Értéket teremt az összes érdekelt fél számára, fenntartható, hosszú távú sikereket eredményez, kölcsönösen előnyös kapcsolatokat alakít ki, valamint megfelelő mérőszámokat és lényeges mutatókat nyújt az összes érdekelt fél számára.

2. Vevőközpontúság

A vevő a termék és szolgáltatás minőségének végső megítélője. A vevő lojalitásának megszerzése, megtartása és a piaci részesedés növekedése úgy lesz optimális, ha a jelenlegi és a potenciális vevők szükségleteire koncentrálnak. Eredményképpen nő a piaci részesedés, világossá válik, hogyan nyújtunk értéket a vevőknek és érjük el hosszú távú sikereket.

3. Vezetés és a célok következetessége

A szervezet vezetőinek a viselkedése hozza létre a célok világosságát és egységét a szervezeten belül, valamint teremti meg azt a környezetet, ahol a szervezet és a munkatársak kiválóak lehetnek. Ezáltal mindenki számára világos az irányvonal, létrejön a maximális dolgozói elkötelezettség és hatékonyság, az elismertség a piacon, valamint megvalósul az összes tevékenység strukturált és szisztematikus összehangolása és végrehajtása.

4. Folyamatokon és tényeken alapuló irányítás

A szervezet hatékonyabban tud működni, ha az összes belső és egymással kapcsolatban lévő tevékenységét megértették, szisztematikus irányítják, valamint a jelenlegi működésre vonatkozó döntések és tervezett fejlesztések olyan valós információk felhasználásával történnek, amelyek tartalmazzák az érdekelt felek észrevételeit is. Eredményképpen megvalósul az összpontosítás a folyamatok kívánt eredményeire, az emberek és erőforrások maximális kihasználása, a folyamatok eredményeinek állandósága a változékonyság szabályozása és a tényeken alapuló irányítás a reális célok és stratégiai irány kitzűzésére.

5. Emberek fejlesztése és bevonása

A szervezet dolgozóinak teljes potenciálja a közös értékeken, valamint a bizalom és felhatalmazás kultúráján keresztül mozgósítható legjobban. Eredményképpen megvalósul a maximális részvétel, a pozitív hozzáállás és erkölcs, a tudás hatékony megosztása, valamint a lehetőség a dolgozók számára a tanulásra és új képességek fejlesztésére, kedvezően alakul a munkaerőfelvétel és -megtartás.

6. Folyamatos tanulás, innováció és javulás

A szervezet teljesítményének a minősége akkor maximális, ha a folyamatos tanulás, innováció és javulás kultúrájának szellemében folytatott tudásmegosztás képezi a menedzsment alapját. Hatására nő a szervezet mozgékonyága, agilissága, csökkennek a költségek. Megvalósul a szervezet lehetőségeinek meghatározása, a szervezeti teljesítmény minőségének optimalizálása. Kialakul a megelőzés alapú fejlesztő tevékenység mindenkinek a napi munkájában.

7. Partneri kapcsolatok fejlesztése

A szervezet hatékonyabban működik, ha kölcsönösen előnyös kapcsolatai vannak a partnerekkel, amelyek a bizalomra, valamint a tudás megosztására és integrációjára épülnek.

Eredményképpen kialakul az értékek létrehozásának a képessége, verseny szempontjából mindkét fél részére előnyök keletkeznek a tartós kapcsolatokon keresztül, megvalósul a szinergia az erőforrások és a költségek tekintetében.

8. A közösségért érzett felelősség

A szervezet és dolgozóinak hosszú távú érdekeit a legjobban az szolgálja, ha etikai alapon állnak és túlteljesítik a közösség elvárásait és a szabályozók kielégítését. Hatására a szervezet hitelessé válik, javul a tel-

jesítés minősége, és megvalósulnak a szervezeti értékek, valamint a figyelemfelkeltés, biztonság, hit és bizalom nyújtása a közösség felé.

2000-ben kezdve a díj nevét Európai Minőségi Díjról *EFQM Kiválóság Díj*-ra változtatták. Ennek legfontosabb oka, hogy az előző elnevezés azt sugallta, hogy a díj a termékek és szolgáltatások minőségére koncentrál, holott ez nem így van, egy sikeres szervezet ennél sokkal többet nyújt. Az új név azt is tükrözi, hogy a sikeres szervezet tartós kiválóságot mutat be az EFQM-modell minden aspektusából, európai szinten is. Ez a név jobban tükrözi, hogy a díj minden más egyéb európai díjtól különbözik. Az évek alatt az EFQM egy erős márkanév lett, ami elősegíti a Díj egyedi elismerési rendszerkénti pozicionálását Európában (EFQM Excellence... 2006).

2001-ben az EFQM az ún. *EFQM kiválóság szintek* létrehozásával egy olyan elismerési rendszert indított el, amelynek célja Európa-szerte egységes sztenderdek létrehozása, amelyek minden szervezetre, szervezeti egységre mérettől, ágazattól és fejlettségtől függetlenül alkalmazhatók.

Ez az elismerési rendszer az eredményeket „ünnepli”, és még inkább a jövőbeli teljesítményeket bátorítja. Hatékony eszköz a szisztematikus javítás, fejlesztés motiválására és bátorítására. Biztosítja a tanulásra és képzésre való összpontosítást. Mérföldköveket állít a szervezet elé, és a haladást, fejlődést demonstrálja a vevők, beszállítók és alkalmazottak felé.

Az EFQM kiválóság szinteket, *a díjszint alatti újabb elismerési szintek*-et azért fejlesztették ki, hogy válaszoljanak a gazdaság és a társadalom felől érkező világos és sürgető igényre, amely a kiválóság legmagasabb szintjére vezető út és állomásainak kijelölésére irányul. Másrészt ösztönözni akarják a szervezeteket a teljes körű minőségirányítás és az önértékelés rendszeres alkalmazására, és európai szinten kívánják elismerni azon szervezeteket, amelyek bizonyítani tudják, hogy a TQM és az önértékelési modell alkalmazásával folyamatosan fejlődtek mind az alkalmazott módszerek, mind pedig a vevői és dolgozó elégedettség, a társadalmi hatás és a kulcsfontosságú eredmények terén (Sugár2004).

A kiválóság szintjeinek szimbóluma egy szintekből álló lépcsőzetes piramis, amelyet a megfelelő szintet elérő részt vevő szervezetek vagy szervezeti egységek használhatnak.

2005-ben egy új lehetőséget fejlesztettek ki: a 2005+ pályázatot. Ez az írott pályázati anyag helyett a helyszínen tapasztaltakra helyezi a hangsúlyt, ami könnyebbség lehet a pályázóknak és az értékelőknek is. Másrészt az eredményeket még sokkal tényszerűben, szinte szöveg nélkül, táblázatok és grafikonok segítségével kell bemutatni. A pályázók választhatnak a hagyományos terjedelmű pályázat és az új bemutatási lehetőség között (EFQM Excellence... 2006).

Az EFQM Kiválóság Díj modell mára az európai üzleti életben használt legsikeresebb minőségmodellé nőtte ki magát. Rendszeres és módszeres megközelítést kínál a folyamatos javításhoz, és az üzleti teljesítmény mérhető javulását eredményezi. Az EFQM üzleti kiválóság alapelve számos előnyt rejt: szoros kapcsolatban áll az európai üzleti élettel, gyakorlat- és eredményorientált, és sikeresen alkalmazható nagy- és kisméretű, profitorientált és non profit szervezeteknél egyaránt.

A díjakkal nem a termék vagy szolgáltatás minőségét, hanem az egész szervezet tevékenységét, működésének kiválóságát díjazák. A díj piaci elismerést jelent, de valójában minden teljes körű minőségirányítási rendszert (*Total Quality Management – TQM*) alkalmazó és annak eredményeit önértékeléssel vizsgáló intézmény számára maga a fejlődés és annak kimutatása a fontos.

Rendszeresen, évente meghirdetett pályázati rendszerben, előre meghatározott kritériumoknak megfelelő önértékelés és helyszíni felülvizsgálat alapján ítélik oda.

A Kiválóság Díj modell szerinti önértékelés az egyik leghasznosabb módszer a szervezeti kultúra fejlesztésére. Az erősségek és a fejlesztendő területek azonosításával hasznos menedzsment eszköz. A meghatározott kritériumok szerinti önértékelés során feltárt fejlesztendő területeket rangsorolják, és meghatározzák, hogy az elkövetkezendő időszakban mely területeken kívánnak fejlődni. A fejlesztés ily módon tudatos, mérhető, tervszerű, meghatározott módszerek alkalmazásával folyik, felhasználja mások tapasztalatát és jó gyakorlatát, és benchmarking módszereket alkalmaz.

1989-ben Magyarországon a japán Shiba professzor létrehozta a *IIASA-Shiba-díjat*, amelyet azóta évente meghirdetnek, és amelyet sokan a Minőségi Díj „előszobájának” tekintenek.

A díj adományozója Dr. Shoji Shiba japán professzor, aki a Nemzetközi Alkalmazott Rendszerelemzési Intézet (*International Institute for Applied Systems Analysis – IIASA*), valamint az ipari miniszter által 1989-ben létrehozott *IIASA-SHIBA Alapítvány a Minőségfejlesztésért* igazgatója. Az Alapítvány és a díjazás célja a teljes körű minőségirányítási rendszer (TQM) szemlélet elterjesztése, az alkalmazás során szerzett tapasztalatok összegyűjtése és az egymástól tanulás lehetőségének megteremtése.

A pályázat célja a minőségfejlesztés gyakorlatában kiemelkedő eredményeket felmutató olyan szervezetek, csoportok és egyének elismerése, amelyek/akik minőségfejlesztési projekt(ek) megvalósításával, egyedi módszerek és megoldások alkalmazásával értek el sikereket.

A 2005. évi IIASA-SHIBA-díj koncepciójának főbb összetevői:

- a szervezeti kiválóság irányába tett lépések elismerése;
- a minőségfejlesztési eredmények bemutatása és a tapasztalatok széleskörű terjesztése;
- a fejlődés érdekében tett új típusú kísérletek, elméletek támogatása;
- a fejlesztés során elkövetett hibák feltárása, elemzése, a hibákból való tanulságok és a helyes irány meghatározásának elismerése;
- a minőség értékének társadalmi tudatosítása.

A pályázaton részt vehetnek mindazon természetes és jogi személyek, intézmények és csoportok, akik/ amelyek az ipar, a közlekedés, a szállítás, a hírközlés, a kereskedelem, az idegenforgalom, az élelmiszeripar, a mezőgazdaság, a szolgáltatás, a közszolgáltatás, az egészségügy, az oktatás, a kutatásfejlesztés, a közigazgatás, a közszolgálat és a civil szféra területén kiemelkedő eredményeket értek el a minőségfejlesztésben.

A pályázatot a következő hét területre és minden területen három kategóriában hirdetik meg:

Területek:

- ipar, közlekedés, szállítás, hírközlés, kereskedelem, idegenforgalom;
- élelmiszeripar, mezőgazdaság;
- szolgáltatás, közszolgáltatás;
- egészségügy;
- oktatás, kutatás-fejlesztés;
- közigazgatás, közszolgálat;
- társadalmi tevékenységek: nonprofit szervezetek, egyesületek, alapítványok, kht.-k

Kategóriák:

- szervezet;
- csoport (szervezet része, vagy több szervezet együttműködve);
- egyén.

A pályázatokat a következő tárgykörökben, témákban lehet benyújtani:

- a szervezet működését, hatékonyságát növelő rendszerek, módszerek kifejlesztése és eredményes alkalmazása;
- új vezetési, szervezetértékelési (önértékelési), szervezési és egyéb, például emberierőforrás-fejlesztésre vonatkozó módszerek tervezése és alkalmazása;
- minőségfejlesztési, -javítási programok, projektek megvalósítása;
- áttöréses fejlesztés;
- egyéb, a minőségügygel kapcsolatos kiemelkedőnek tekinthető tevékenységek, amelyek a kiírási koncepcióba illeszthetők.

A pályázatban az alábbi területek bemutatására kell törekedni:

- pályázó bemutatása – a pályázó egyén, csoport vagy szervezet tevékenységének rövid tényszerű bemutatása, mely a pályázat értékelése szempontjából releváns információkat és adatokat tartalmaz;
- cél – a pályázatban bemutatott minőségfejlesztési tevékenység, projekt (lehetőleg számszerűsített) céljának és alkalmazási területeinek bemutatása;
- folyamat – a bemutatott minőségfejlesztési munka folyamatának részletes leírása (Shiba-féle hétlépéses logika);
- módszerek – az alkalmazott vagy kifejlesztett módszerek, technikák, eljárások, eszközök ismertetése, az alkalmazás tapasztalatainak bemutatása (egyedi módszerek, szervezeti adaptációk, különlegességek);
- eredmények – az elért eredmények, változások vagy hatások bemutatása, különös tekintettel a külső és belső vevők, valamint a partnerek és érintettek (társadalom) elégedettségének javulásával kapcsolatban;
- továbbfejlesztés – a minőségfejlesztési munka során szerzett tapasztalatok alapján kidolgozott továbbfejlesztési terv bemutatása;
- vezetés – a vezetőség aktív szerepének, tevékenységének és elkötelezettségének bemutatása tények alapján;
- belső szemléletváltás – a minőségszemlélet kialakításának bemutatása a szervezeten belül, valamint a bemutatott minőségfejlesztési tevékenység, projekt során alkalmazott oktatások és azok hatásainak ismertetése, különös tekintettel a dolgozókkal kapcsolatban;
- külső és belső terjesztés – a megszerzett ismeretek és tapasztalatok szervezeten belüli és országos elterjesztésére vonatkozó konkrétumok, tények bemutatása.

Az utóbbi években a díjakra pályázók körét folyamatosan bővítette az Alapítvány kuratóriuma. A termék-előállítás és a különböző termelési ágazatok mellett a szolgáltatás, közszolgáltatás, egészségügy, oktatás, közigazgatás és közszolgálat területéről pályázhatnak a díjért szervezet, csoport és egyéni kategóriában. 1998 óta számos közoktatási intézmény vehetett részt és nyert díjat vagy oklevelet, illetve 2004-ben először egy főiskola is díjazott volt.

1996-ban megalapították a magyar *Nemzeti Minőségi Díj*-at (NMD). Ez a modell – csakúgy, mint Európa legtöbb országában – az Európai Minőségi Díj modelljét vette alapul, megtartva a díj fontos jellegzetességét, mely szerint nem a termék vagy a szolgáltatás minőségét, hanem az egész szervezet tevékenységének és működésének kiválóságát díjazták.

A magyar Nemzeti Minőségi Díj megalapításával lehetővé vált:

- a minőség stratégiai szerepének erősödése;
- a gazdálkodó szervezetek üzleti eredményeinek javulása;
- a folyamatos fejlesztés gyakorlatának megértése;
- hazai és külföldi sikeres példákból tanulás, tapasztalatgyűjtés.

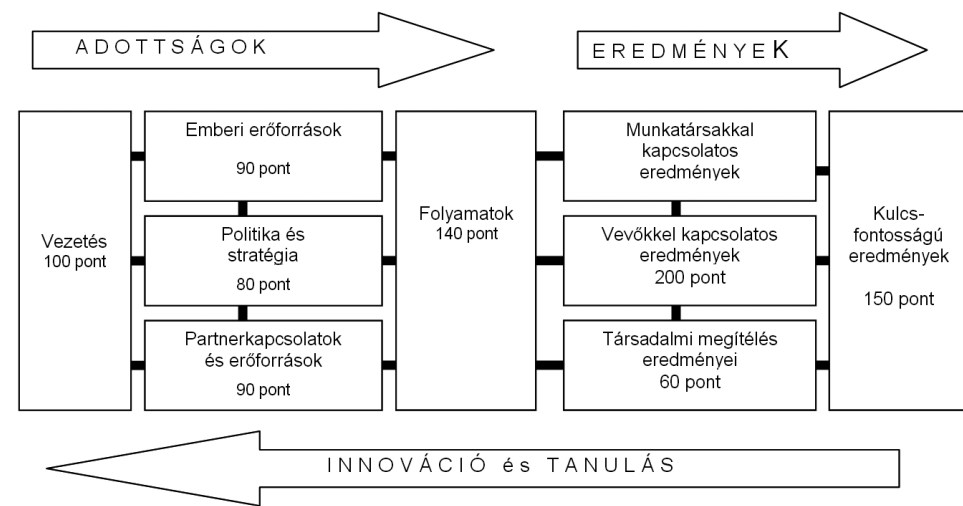
A magyar Nemzeti Minőségi Díj modell alap gondolata az, hogy a vezetés a vevői és dolgozói elégedettséget, a pozitív társadalmi hatást megalapozott üzletpolitikával és stratégiával, a dolgozók, az erőforrások és a folyamatok menedzselésével éri el, és ez vezet a kiváló üzleti eredményekhez. Az önértékelés segít:

- azonosítani a szervezet erős és gyenge pontjait;
- kijelölni a szervezeten belüli legfontosabb fejlesztendő területeket;
- meghatározni a továbbfejlődés irányait más szervezetek teljesítményeivel való összehasonlítás alapján.

A modellben szereplő kilenc kritérium két nagy csoportba tartozik (adottságok és eredmények). Az adottságok értékelésekor arra keresnek választ, hogy a szervezet hogyan, milyen módszerekkel érte el eredményeit. Az eredmények értékelésekor azt vizsgálják az értékelők, hogy mit, milyen eredményeket ért el a szervezet. Az adottságok és az eredmények azonos súllyal (500–500 elérhető ponttal) szerepelnek a modellben. A kilenc kritérium közül a legmagasabb értékű a vevői elégedettség, a maximálisan elérhető 200 ponttal.

A pályázók a független értékelők visszajelzései alapján objektív képet kapnak a szervezet stratégiájának főbb jellemzőiről és a továbbfejlesztés lehetőségeiről. A rendszeres önértékelés motivál a folyamatos fejlesztésre, elősegíti a TQM alapelveinek, módszereinek és eszköztárának alkalmazását.

1. ábra
A magyar Nemzeti Minőségi Díj modellje (Pályázati útmutató 2004)



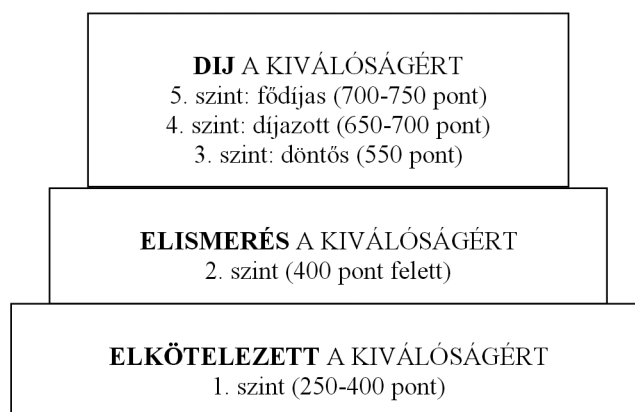
Mivel a Nemzeti Minőségi Díj kritériumrendszere az Európai Kiválóság Díj kritérium-rendszerén alapul, a visszajelzés segítségével nemcsak a magyar, hanem az európai minőségszinttel is összemérhetik magukat a pályázók.

A TQM-szemlélet fejlődésének hatására egyre nagyobb igény jelenik meg a különböző modellek korszerűsítésére, fejlesztésére az alkalmazó szervezetek részéről. Ennek a fejlődésnek a következménye az euró-

pai és a magyar minőségi díj modelljének továbbfejlesztése is. Az EFQM Európai Minőségdíj és továbbfejlesztett változatának, az Európai Kiválóság Díjnak a lebonyolításáért felelős alapítvány évente felülvizsgálja és fejleszti az Európai Kiválóság Díj modelljét. Az európai díjhoz hasonlóan a magyar modell is egy többlépcsős adaptációs folyamaton ment keresztül. Az új modell látható az 1. ábrán.

Az EFQM elismerési rendszere továbbfejlesztéseként bővítette az évente kiadható díjak számát, valamint a korábban háromszintű díjrendszert további két elismerési szinttel egészítette ki (2. ábra).

2. ábra A szervezeti kiválóság szintjei



A két új szintre egész évben folyamatosan lehet pályázni, míg a díjszintű elismerésre évente egy alkalommal pályázhatnak a cégek. A két alsóbb szint segíti a szervezeteket abban is, hogy a minőségfejlesztési rendszerük kialakítása után elinduljanak a TQM megvalósítása felé, fokozatosan elsajátítsák az önértékelés és a folyamatos fejlesztés módszereit, valamint ösztönzi is e módszerek alkalmazását (EFQM Excellence... 2006).

Az Európai Kiválóság Díj odaítélése a kiválóság elérésére törekvés legfőbb elismerésének számít. A díjra azok a szervezetek pályáznak, amelyek folyamatosan világszínvonalú teljesítményt érnek el a minőségmenedzsment és fejlesztés terén.

1. szint: Elkötelezett a Kiválóságért – Committed to Excellence (C2E)

Az *Elkötelezettség szintje* három lépésben érhető el:

- Az első lépésben a szervezet egy egyszerűsített önértékelést készít az EFQM Kiválóság Modell kilenc kritériuma alapján. Az értékelés végeredménye megmutatja, hogy melyek a szervezet erősségei és fejlesztendő területei.
- Az EFQM Kiválóság Modell alapján végzett önértékelésben kijelölt fejlesztendő területeket módszeresen rangsorolni kell, és az első nyolc-tíz problémára fejlesztési tervet kell készíteni.
- A pályázat harmadik részében a fejlesztések elindításától számított hat hónapon belül a nyolc-tíz projektből tetszőlegesen kiválasztott három projekt megvalósulását kell a fentiekkel együtt a pályázónak részleteznie. A három fejlesztési projekt megvalósítását képzett értékelők helyszíni szemlén felülvizsgálják.

2. szint: Elismerés a Kiválóságért – Recognised for Excellence (R4E)

A Kiválóság Modell eredményes alkalmazásáért az elismerést azok a szervezetek, szervezeti csoportok kapják, amelyek az EFQM Kiválóság Modell önértékelésében már gyakorlatot szereztek. A pályázóknak strukturált szemléletet adnak a szervezet erősségeinek és fejlesztendő területeinek feltérképezésére.

Az Elismerés szintje a teljes Modellt (mind a 32 alkritériumot) használja, de a pályázóknak egy előre meghatározott, tömörebb formába öntött pályázati dokumentációt szükséges benyújtaniuk. Minden alkritériumban legalább egy módszer részletes alkalmazásának, felülvizsgálatának és értékelésének, valamint a szervezeten belüli kiterjesztésének részletes bemutatását kell tartalmaznia a pályázatnak, valamint az összes többi alkritériumon belül alkalmazott módszer felsorolását, vázlatos értékelését és kiterjedtségének bemutatását is. Emellett három fejlesztési projekt tervét és megvalósulását is csatolni kell a pályázathoz. Az értékelő csoport minimum 350 pont elérése esetén helyszíni szemlét tart.

Az Elkötelezett vagy az Elismerés szint elérésekor a pályázó – amennyiben a szükséges pontszámot eléri – jogosulttá válik az *Elkötelezett a Kiválóságért*, illetve az *Elismerés a Kiválóságért* cím használatára.

3. szint: Európai Kiválóság Díj Döntős – European Quality Award Finalist

Évente kategóriánként több döntős elismerést is kiosztanak az EFQM Fórumán. Ennek a kategóriának az elérése már egy olyan kiválósági szintet jelent, ahol a szervezet minőségmenedzsmentje a kulcsfolyamatokban és a folyamatos fejlesztésben is magas szintű. Az évenkénti kiírásra a teljes EFQM Kiválóság Modellnek megfelelő pályázatot kell benyújtani, és az írásos pályázat és helyszíni szemle eredményeként minimum 550 pontot szükséges elérni.

A Döntős szintet 2003-ban a magyar szervezetek közül egy hazai oktatási intézmény, a Kossuth Lajos Gimnázium (Mosonmagyaróvár) is elnyerte.

4. szint: Európai Kiválóság Díj Díjazott – European Quality Prize

Az Európai Kiválóság Díj szintén évente kerül átadásra. A pályázóknak 650 pont feletti eredményt kell elérniük az EFQM Kiválóság Modell szerinti önértékelés alapján. 2004-től a Kiválóság nyolc alapelvét figyelembe véve az alábbi területekre osztják ki a díjakat:

- vezetés és célok következetessége;
- vevőközpontúság;
- társadalmi felelősség;
- emberi erőforrás fejlesztése és bevonása;
- eredményorientáció;
- folyamat és tényeken alapuló menedzsment;
- folyamatos tanulás, innováció és fejlesztés;
- partnerkapcsolatok fejlesztése.

5. szint: Európai Kiválóság Díj Fődíjas – European Quality Award

A legnagyobb elismerést, az Európai Kiválóság Díj Fődíját az a szervezet kapja, amelyet kategóriájában a legsikeresebbnek ítélnék egész Európában a TQM elsajátítása és gyakorlása terén az adott évben. Fődíjat 2000-ben sikerült elnyernie egy magyar vállalkozásnak, a Burton-Apta Tűzállóanyaggyártó Kft.-nek (Hódmezővásárhely) a kis és közepes méretű vállalkozások kategóriájában.

A 3. ábra az elismerési szinteket és lehetőségeket mutatja be.

3. ábra
Elismerési szintek és lehetőségek (Magyar Minőségfejlesztési Központ 2005)



2002-ben a Magyar Minőségfejlesztési Központ elnyerte az EFQM nemzeti partnerszervezeti státuszát, 2003. szeptemberében pedig a licencet is megszerezte ahhoz, hogy a sikeres magyar pályázó vállalkozások számára az EFQM-mel közösen európai elismerő oklevelet adjon ki az alsó két szintre (Elkötelezett a Kiválóságért és Elismerés a Kiválóságért).

Magyarországon a miniszterelnök 3/1996. (VI. 19.) rendelete alapján a gazdasági és közlekedési miniszter évente pályázatot hirdet a Nemzeti Minőségi Díj elnyerésére a minőségügyben kiemelkedő eredményt felmutató gazdálkodó szervezetek tevékenységének elismerése.

Pályázatot nyújthatnak be azok a Magyarországon bejegyzett, jogi személyiséggel rendelkező gazdasági társaságok, amelyek termelő, illetve szolgáltató tevékenységet végeznek. Nem pályázhatnak azon gazdálkodó szervezetek, illetve azon szervezetek jogutód szervezetei, amelyek az elmúlt öt évben Nemzeti Minőségi Díjat nyertek, valamint a kereskedelmi vagy tanácsadási tevékenységet végző gazdasági társaságok. A pályázatnak meghatározott és a kiírásban közölt tartalmi és formai követelményeknek kell megfelelnie.

A beérkezett pályázatokat a Nemzeti Minőségi Díj Bizottság bírálja el, szakértők bevonásával. A Bizottság javaslatát a gazdasági és közlekedési miniszter terjeszti döntésre a miniszterelnök elé. Összesen négy díj ítélhető oda a kis, közepes és nagy méretű termelő és a szolgáltató kategóriában. A nyertesek oklevelet és névre szóló képzőművészeti kispasztikát kapnak teljesítményük elismeréseként, amelyeket a miniszterelnök ünnepélyes keretek között nyújt át a Parlamentben. A nyertesek jogosultak ezt a tényt üzleti dokumentumaikon, reklámanyagaikon feltüntetni. A díjazottak névsora megjelenik a Magyar Közlönyben.

A pályázatok értékelésének alapja:

- a benyújtott szöveges pályamű, az adottságok és az eredmények kritériumcsoportok szerinti értékelése (önértékelés);
- a helyszíni értékelés eredménye;
- a pályázatokat értékelő csoport bírálja el, két lépcsőben;
- az első lépcsőben az értékelők egymástól függetlenül, egyénileg értékelik a pályázatokat, azaz alkritériumként összegyűjtik a szervezet erősségeit és fejlesztendő területeit, valamint az értékeléssel kapcsolatban felmerülő kérdéseiket, és pontozzák a pályázatot;

- a második lépcsőben az értékelők csoportosan értékelik a pályázatokat, konszenzussal meghatározzák az alkritériumokkal kapcsolatban az erősségeket, fejlesztendő területeket és kérdéseket, valamint az egyéni értékelésre adott pontszámokat.

A csoportos konszenzus során történik a pályázók helyszíni szemlére történő jelölése is. A helyszíni szemle célja:

- az írásos anyag értékelése során felmerült kérdések tisztázása;
- a pályázatban bemutatott adatok, információk helyességének ellenőrzése;
- a pályázatban bemutatott módszerek gyakorlati alkalmazásának vizsgálata;
- a szervezeten belüli légkör megismerése;
- meggyőződés a pályázó szervezet modellértékűségéről.

Végül érdemes összehasonlítani az EFQM Kiválóság Modell és az ISO 9000 szabványcsalád alapelveinek kapcsolatát. Ebből is látható a két minőségirányítási rendszer (a TQM és az ISO 9001) nagymértékű közeledése, annak ellenére, hogy az elvek megvalósításában vannak különbségek – elsősorban a munkatársak motiválása és fejlesztése, az innováció és a tanulás, a partneri kapcsolatok és a társadalmi felelősségvállalás területén.

Az MSZ EN 9000:2001 szabvány leszögezi, hogy az ISO 9000-es szabványcsalád szerinti minőségirányítási rendszerekben és a szervezeti kiválóság modellben alkalmazott megközelítések alapelvei közösek.

A legnagyobb különbség az alapelvek alkalmazási körében van. Az ISO 9001 követelményeket ad, és a rendszer kiértékelése megállapítja a követelmények teljesülését. A kiválóság modell kritériumokat tartalmaz, amelyek lehetővé teszik a szervezet működésének összehasonlító értékelését.

1. táblázat

Az EFQM Kiválóság Modell és az ISO 9000 szabványcsalád alapelveinek kapcsolata

EFQM	ISO 9000
1. eredményorientáltság	
2. vevőközpontúság	1. vevőközpontúság
3. vezetés és a célok következetessége	2. vezetés
4. folyamatokon és tényeken alapuló irányítás	4. folyamatszempléletű megközelítés 5. rendszerszemlélet az irányításban 7. tényeken alapuló döntéshozatal
5. munkatársak fejlesztése és bevonása	3. munkatársak bevonása
6. folyamatos fejlesztés, innováció és tanulás	6. folyamatos fejlesztés
7. partneri kapcsolatok fejlesztése	8. kölcsönösen előnyös kapcsolatok a beszállítókkal
8. közösségért érzett felelősség	

A modellek alkalmazása a felsőoktatásban

Az Európai Kiválóság Modell néhány adaptációja ismert. Az EFQM szervezetén belül működő Oktatási Bizottság (*EFQM Education Community of Practice – ECoP*) jelentős szerepet játszik a különböző országokban az oktatás bármely szintje számára adaptált kiválóság modellek megismertetésében és terjesztésében (Steed et al. 2001).

Az ECoP célja elősegíteni és támogatni Európában a kiválóság filozófiáját, módszereit, eszközeit és technikáit az oktatási intézmények segítségével, valamint fejleszteni és megosztani a jó gyakorlatokat egymás és a többi működő hálózat között.

Az ECoP stratégiájának egyik fontos iránya a kapcsolatok kiépítése és működtetése a különböző országok hasonló szervezeteivel és szakértőivel, különös tekintettel a minőségügyi szervezetekre, az EOQ-val (*European Organisation for Quality*), az ASQ-val (*American Society for Quality*) és az ENQA-val (*European Network for Quality Assurance*).

A stratégia további fontos irányai a benchmarking, az oktatási és tréning anyagok kidolgozása az oktatás minden ágára a kiválóság elveinek megismertetésére, valamint kutatások végzése az EFQM-modell alkalmazásának tapasztalatairól az oktatásban.

A modell legismertebb felsőoktatási adaptációját azon az egyetemen dolgozták ki, ahol a szervezet is székel, és a szervezet irányításával és koordinálásával folyt a modell felsőoktatási intézményekben történő kipróbálása, országosan és nemzetközi szinten (EFQM 2003).

A modell szerint a partnerek igényeit azoknak a folyamatoknak a segítségével lehet kielégíteni, amelyek a szervezet működését jelentik. A folyamatos fejlesztés bármilyen szervezetfejlesztés központi kérdése. Felszabadítja az emberek képességeit, és egy idő után jobb minőséget eredményez. Az is következik ebből, hogy a minőség javulása csak a folyamatokban részt vevő, azokat megvalósító emberek folyamatos fejlődésbe való bevonása segítségével jön létre.

Az EFQM-modellt 1999-ben átdolgozták, 2003-ban némileg módosították. Az EFQM a következőképpen határozza meg az új modellt: olyan gyakorlati eszköz, amely segíti a szervezetet, hogy egy megfelelő menedzsment rendszert alakítson ki azáltal, hogy méri, hol tartanak a kiválóság felé vezető úton, továbbá azáltal, hogy segít megérteni a hiányosságokat, illetve ösztönözi a megoldások megtalálását.

Az öt adottságkritérium lefedi, amit az intézmény tesz, a négy eredménykritérium pedig bemutatja, amit a szervezet elért. Az adottságok vezetnek az eredményekhez. Minden kritériumon belül négy-öt alkritériuma van az adottságoknak és két alkritériuma az eredményeknek. Minden egyes alkritériumra felsorolják a lehetséges bemutatandó területeket, de ezek csak arra szolgálnak, hogy további gondolkodásra serkentsenek, nem kötelezőek vagy kizárólagosak.

Az öt adottságkritérium azt a kérdést teszi fel, és azt értékeli, hogy vannak-e olyan hatásos megközelítések a szervezetben, amelyek lehetővé teszik, hogy a szervezet elérje, amit tervezett, és mindezek eredmények formájában jelentkezzenek.

A kritériumok alkritériumokat tartalmaznak, amelyek területekre bontódnak és segítik a fejlődést, támogatják a tanulást az adott területen. A modell alkritériumai azt vizsgálják, vajon a szervezet minden területen be tudja-e mutatni, hogy a választott megközelítései és stratégiái:

- hatékonyan és eredményesen képesek eredményekhez vezetni;
- kihasználják a teljes potenciálját;
- bizonyítják a folyamatos fejlődését.

A négy eredménykritérium azt vizsgálja, hogy vannak-e átfogó mérések a szervezetben, amelyek követik a teljesítményeket és értékelik, hogy a stratégiai célokat elérték-e.

A kritériumok annak megállapítást célozzák, hogy a szervezet milyen kiterjedtségben, mértékben tudja ténylegesen kimutatni, hogy a kiválasztott indikátorok:

- átfogóan mérik mindazt, ami a vevőknek és mindazoknak, akik számára a szervezet a szolgáltatásait nyújtja, fontos;
- bemutatják a folyamatos fejlesztést a kitűzött célokhoz képest, hogy az eredmények kapcsolatban vannak a megközelítésekkel és azok eredményeképpen jöttek létre.

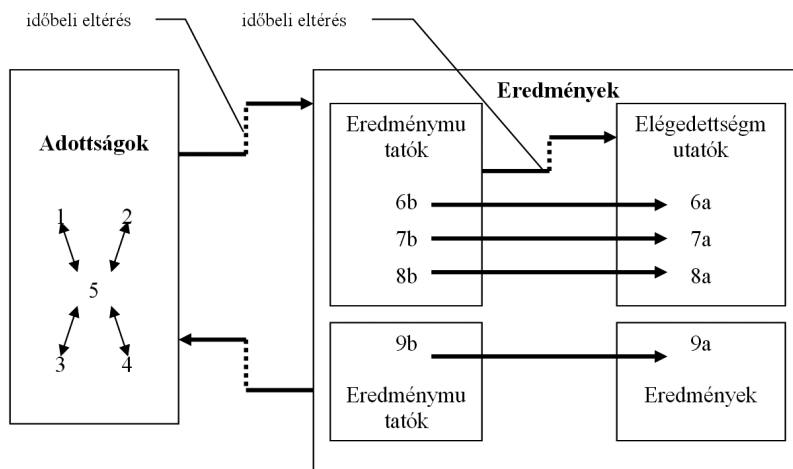
A kritériumok itt is alkritériumokat tartalmaznak, amelyek területekre bontódnak és segítik a fejlődést és támogatják a tanulást az adott területen. Az alkritériumok azt is vizsgálják, hogy milyen kiterjedtségű a legjobbakhoz képest végzett benchmarking, és milyen mértékben használták a teljesítmény javítására és a tanulásra.

A modellnek igen jelentős a dinamikája, ami több helyen észlelhető. Az időbeli eltérés az adottságok és az eredmények között megerősíti azt az összefüggést, hogy bármilyen tevékenységet is folytatnak, az végül az eredményekre és a teljesítményre fog hatást gyakorolni. A különbség az eredménymutatók és a véleménymérések között szintén megmutatja a véleménycsoportok kiegyensúlyozott mérésének a szükségességét a célból, hogy biztosítsák az olyan korai, figyelmeztető indikátorok követését és mérését, amelyek hosszú távon teszik lehetővé a beavatkozásokhoz vezető vélemények feltárását.

A modell különböző kritériumai közötti összefüggések, kapcsolatok igen erősek, és felszínre hozzák a kulcskérdéseket (például kommunikáció), amelyeket az egyes kritériumok különbözőképpen tárgyalnak és elemeznek. A modellben igen erős annak hangsúlyozása, hogy minden mindennel összefügg. Ezek a kapcsolatok négy szinten vannak jelen (4. ábra):

- az adottságok és az eredmények között ok-okozat formájában;
- az eredményeknél az eredmény és az elégedettség mutatók bemutatásánál;
- az adottságoknál, ahol az egyik területen elért javulás függ a másik terület körülményeitől;
- az egész modellen keresztül, a kulcs témakörök feltüntetésével és követésével.

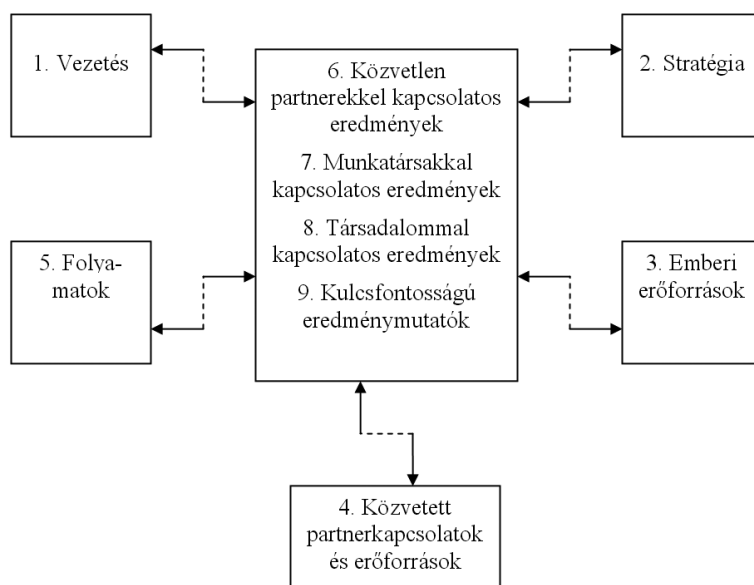
4. ábra
Az EFQM-modell összefüggései és kapcsolatai



1. Az adottságok és eredmények közötti kapcsolat a következőképpen jelentkezik. Ha szükséges az eredmények javítása, akkor a változtatás egy vagy több adottságbeli tényezőnél szükséges. Ugyanígy, ha egy adottságbeli tényezőt megváltoztatunk, akkor ez szükségessé fogja tenni az eredmények követését és vizsgálatát. A pozitív eredményeket össze kell gyűjteni, meg kell érteni az előidézőjüket, és maximalizálni kell az őket okozó adottságbeli tényezők megtartása és fokozása révén. A negatív tényezőket minimalizálni kell a közvetlenül kapcsolódó adottságbeli tényezők változtatása segítségével. Ha ezek a kapcsolatok nem jelennek meg, vagy nem használjuk ki őket, akkor a változás eredményét nem lehet hatékonyan menedzselni és fejleszteni. Például ha nem tudjuk, hogy mi az oka a lemorzsolódás csökkenésének, akkor nem tudjuk azt sem, hogy ez a hallgatókkal való jobb foglalkozás eredménye, úgyhogy jobb oktatási színvonalat jelez, vagy ellenkezőleg, a kevésbé szigorú követelmények következménye, és így az oktatás színvonalának a csökkenését jelenti.

Bizonyos időbeli eltérés van az adottságok létrehozása, majd az eredmények bemutatása között. Fontos ennek figyelembevétel a modellalkalmazás tervezésénél és bevezetésénél (5. ábra).

5. ábra
Az eredmény- és adottságkritériumok összefüggései



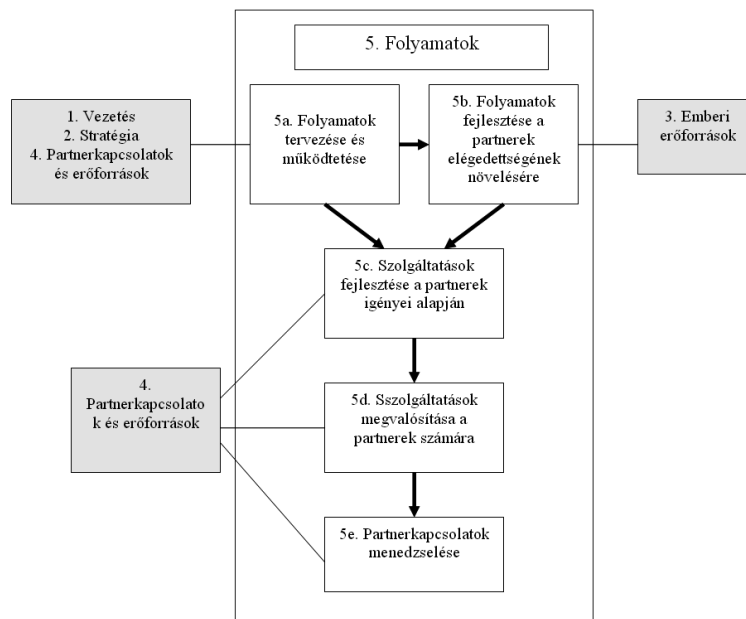
2. Az eredményeken belüli kapcsolatok. Az a) és a b) alkritérium között belső kapcsolat van. Az a) alkritérium elsődlegesen a véleményekre, észlelésekre koncentrál. Ezek az eredmények gyakran az évente vagy kétévente végzett felméréseken alapulnak. A b) alkritérium az eredménymutatókra koncentrál, ezek rendszeres mérésekből, adatokból nyerhetők. Itt is van egy időeltérés az a) és a b) mutatók között: először születnek az eredmények, és utána észlelik őket az érintettek.

3. Az adottságokon belül számos kapcsolat van a kritériumokon és alkritériumokon belül. Ez azt mutatja, hogy minden egyes kritérium szorosan összefügg más kritériumokkal, ami jó érv arra, hogy az önértékelést az egész modell áttekintésével és nem csak az egyes alkritériumokra koncentrálni kell végezni. Ezt példázza a 6. ábra, amelyik a folyamatokkal foglalkozó kritérium kapcsolatait mutatja be.

4. Az egész modellen keresztül. A modell 2003-as változatában az EFQM számos olyan vonulatot határozott meg, amelyek a modelltől kitűnő kulcstémákat tartalmaznak, amikor a modellt dinamikájában elemzik.

Ezt különösen a felsőoktatási ágazat önértékelése támasztja alá, ahol a működést inkább lehet ezek köré a kulcstémák alá csoportosítani, mint a kritériumok megnevezése alá. Ily módon jobban lehet a nyilvánvaló okokat azonosítani, és nem csak a tüneteket feltárni. Ezek a kulcstémák: kommunikáció, egyetemleges társadalmi felelősség, kreativitás és innováció, vevők, vezetés, tudáspiac és a piac meghatározása, munkatársak, folyamatok és módszerek, beszállítók és partnerek, fenntarthatóság.

6. ábra
A folyamatok és a többi kritérium közötti kapcsolat



A TRIS-modell-t Hollandiában dolgozták ki (TRIS-EFQM modell 2003). A modell alapja az EFQM-modell, amit a felsőoktatásra adaptáltak. Újdonsága, hogy a modell minden egyes kritériumára és alkritériumára öt fázist állapít meg. Értelmezése szerint ugyanis az egyes vizsgált területek és folyamatok a fejlődés öt fázisán mennek keresztül. A pontozás aszerint történik, hogy az adott szervezet a vizsgált alkritériumban melyik fázist érte el. A fázisok ismérveit a modell leírása adja meg.

Az adottságok területén az öt fázis: cselekvés-, folyamat-, rendszer- és hálózatorientáltság, illetve kiválóság (TQM).

1. fázis: cselekvésorientáltság

- nincsen politika, csak ad hoc reakciók
- alkalmoszerű fejlesztő tevékenységek
- egyéni kezdeményezések és felelősségek
- tantárgyközpontúság
- a folyamatok terméke a lényeges
- nincsenek mérések

Általában a tantárgy oktatója vezeti a hallgatót, a szakma gyakorlásához szükséges ismeretekről alkotott egyéni véleménye alapján. A tanár tevékenységének fő része a tudásátadás. Sok kontaktóra van. A tantárgyközpontúság, a tantárgyak tartalma a lényeges. A tanár elsősorban szakértője a szakmájának. Igen nagyfokú a személyes munkája.

Az intézmény politikája nagyrészt hallgatólagos, és a menedzsment stílussal együtt a tanároknak adott lehetőségekre és minél kisebb mértékű zavarásukra szorítkozik. A munkamódszerek és a kultúra erősen informális. Az egyéni tanári kompetenciák és elképzelések eredményezik az intézmény szakmáról és oktatásról alkotott globális elképzelését. A döntések ad hoc jellegűek, és a cél a rövid idő alatti megvalósításuk. A célokat a karok határozzák meg.

2. fázis: folyamatközpontúság

- rövid távú politika
- a folyamatokra irányuló figyelem
- eljárások léteznek
- csoportmunka/konzultáció

Az oktatási intézményekre az jellemző, hogy az oktatási folyamatokra nagy hangsúlyt helyeznek. A többi folyamat kevesebb figyelmet kap. A tanár nagy figyelmet szentel annak, hogy az oktatási módszerei hatékonyak legyenek. A tanári munka képesség. Az előadó mindenekelőtt tanár. A tanári autonómia csökken, mert minden egyes tanárnak összhangban kell lennie a többivel. Ez magával hozza, hogy a szakon oktató tanárok megvitatják egymás között a munkájukat. Az egyes tanárok külső kapcsolataik révén információkat szereznek be.

A politika láthatóvá kezd válni az oktatás szintjén, de ez csak a rövid távú politikára vonatkozik. Az oktatói csoportoknak azonos jövőképük van a szakmát és az oktatást illetően.

A hallgatók aktivitása az egyes témakörökön belül marad.

A folyamatok egységesítése növekszik. Az oktatási folyamatok egy része írásban és dokumentált módon van szabályozva.

3. fázis: rendszerközpontúság

- középtávú politika
- eljárások és mérési eredmények
- integrált tantárgyak a szervezet egészének a bevonásával
- rendszer a tervezésben, megvalósításban és a folyamatok szabályozásában

Az oktatás teljesítménye és a „kis minőség” a központi fogalmak ebben a fázisban. A tanári tevékenység a hallgatói tevékenységből következik. Minden diákot felügyelnek, ellenőriznek. A tanár a hallgató oktatási folyamatának a menedzsere és tanulásának trénera.

A tréneri funkció az oktatási intézmény tudásközpontja. A munkatársak és a hallgatók bevonása jelentősen megnő. A tanári automatizáció tovább csökken, mivel a tréningek során a különböző csoportok részeként működik közre, amelyek együttesen felelősek a tananyagokért, tantervekért (például problémamegoldás vagy projektcentrikus oktatás).

Az oktatásmenedzsment egy csapat, amelyben a menedzsment, az oktatásfejlesztés, az oktatás megvalósítása, a kutatás és a szolgáltatások nyújtása a legfontosabb; a tanárokat általános egyetértés alapján választják ki. A kritikus folyamatokat az eljárások szerint végzik.

Az intézménynek létezik középtávú politikája.

4. fázis: hálózatorientáltság

- a külső partnerek szerepet játszanak
- partnerkapcsolatok létrehozása
- összehasonlítások más oktatási intézményekkel
- szisztematikus javító akciók
- a tréningek kapcsolata valós helyzetekkel

Az oktatási intézmény folyamatosan elébe megy a vevők igényeinek. Társadalmi kutatások és szolgáltatások folynak, amelyeknek hasznos mellékterméke az oktatásra gyakorolt hatásuk, például projektek formájában. A hallgatóknak karrier támogatásuk van a képzés előtt, alatt és után. Az intézmény felelősnek érzi magát nemcsak a diploma megszerzéséig, hanem tovább is. A bemenetkor oktatási brókerként működik, a kimenetkor pedig munkaerő-piaci közvetítőként. A tréning jellegű oktatás feltételezi, hogy a szakemberek sohasem hagyják abba a tanulást. A tanulási folyamat menedzselését követően a tanár ugyancsak tréning jellegű, valamint gyakorlati képzésben vesz részt. Kapcsolataik vannak a beszállító iskolákkal és a munkahelyek képviselőivel. A külvilág felé fordulás szilárdan beépült az intézménybe. Az oktatás komolyan tanulmányozza a versenytársakat, és ez a politikában is megjelenik. A külső partneri kapcsolatok megjelenése nagyon fontos. Az oktatási intézményt egy fordított piramisként lehet elképzelni, amelyet a hallgatók irányítanak. Fontos aspektusa a politikának a nemzetközi projekteken való részvétel. A tevékenységek és célok észrevehető kapcsolatban vannak a stratégiai (hosszú) és középtávú politikával. Az intézményre vonatkozó eljárások és irányelvek a szakmával párbeszédet folytatva alakulnak ki. Ez állandó követést, és – ha szükséges – módosítást igényel. A munkahelyek ugyancsak használják az intézményt, mint tudásközpontot. Minőségirányítási rendszer működik, ami állandó javításhoz vezet, az emberek intenzív bevonásával.

5. fázis: TQM

- hosszú távra szóló politika
- másoknál jobban teljesítő szervezet, vezető szerep
- társadalmi orientáció
- a minőségmenedzsment mélyen áthatja az egész szervezetet

Az intézmény nemcsak megvalósítja a célokat, hanem kezdeményező szerepe is van. Társadalmi funkciót is ellát. A társadalom cserében részt vesz az intézmény megvalósításában. Hosszú távú politikát valósítanak meg. A jövő modellezése és a trend vizsgálatok segítik a politika megvalósítását. Az intézmény működése a folyamatos fejlesztés bizonyítéka. A folyamatos fejlesztés mélyen beépül a szervezet minden rétegébe, és a munkatársak természetévé válik. Az intézmény egy modell szerepét tölti be. Saját teljesítményét méri és összehasonlítja a legjobb hasonló típusú intézményekével. Az intézmény eljárások és irányelvek szerint működik. A partnereit bevonja, az eljárásoknak megfelelően.

Az eredmények területén az öt fázis: adatok, trendek, célok, benchmarking, TQM

1. fázis: adatok

Nem határozzák meg, hogy mit és hogyan mérnek. Egyáltalán nincs rögzített mérési adat, vagy az az előírt minimumra szorítkozik. Ugyanez a helyzet a minőség fejlesztése terén. A minőség értékelése vagy fejlesztése főleg a tanár felelőssége. A bizonyítékok, amelyeket a kívülállónak adhatnak a megközelítésről, folyamatokról és eredményekről, egy tantárgy központú intézményben igen gyérek és főleg szakmaspecifikusak.

2. fázis: trendek

A szervezet többéves adatok összehasonlítása alapján képzett trendekkel rendelkezik. A trendeket elemzik és az elemzések eredményeit dokumentálják. Az intézmény az oktatási folyamatról gyűjt adatokat. Az értékelési rendszer részei működnek, a felelősség a tanuló- csoporté. A méréseket bizonyos rendszerességgel végzik, de az előadó dönt a felhasználásukról. Gyakran készítenek minőségügyi kézikönyvet, de nem tartják be az abban foglaltakat. Vannak szabályozások a mérési folyamatokra, de ezek megvalósítása nem a napi működés része. A munka rendszerszerűen folyik, de a rendszer erősen függ az oktatási menedzsertől, aki az előadóktól és hallgatóktól szerzi be hivatalos vagy nem hivatalos úton az információkat.

3. fázis: célok

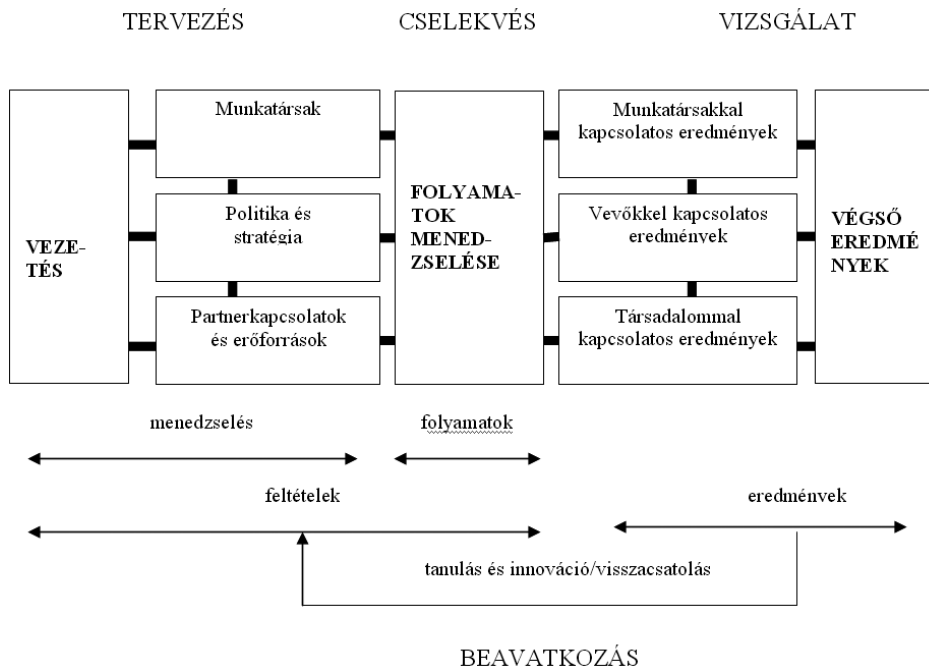
A szervezet összehasonlítja az adatokat a belső célokkal. Ez magában foglalja, hogy a célokat mérhető módon írják le, és megfogalmazzák a követelményeket.

Az összevetések eredményeit dokumentálják. A munka ezeknek az adatoknak az alapján folyik. Az eredményekből döntések és akciók születnek. Gyakran összehasonlítások történnek más szervezetekkel vagy a helyi mutatók alapján.

4. fázis: benchmarking

A szervezet összehasonlítja saját adatait más oktatási szervezetekével azért, hogy tanuljon és javítsa a saját termékeit, szolgáltatásait és folyamatait. Az összehasonlítás eredményeit dokumentálják és kidolgozzák a fejlesztési tervet. Az átlagos eredmények túlszárnyalását jól mutatják az utánkövetések.

7. ábra
A TRIS-modell

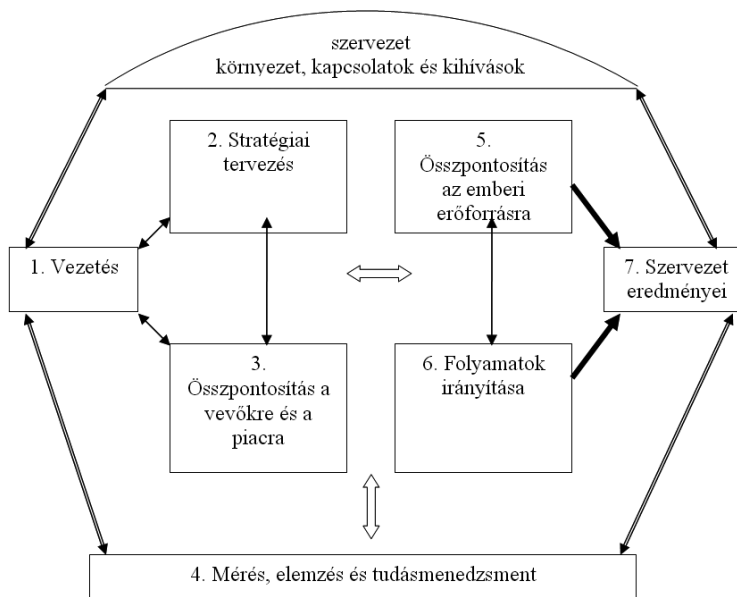


5. fázis: TQM

A szervezet összehasonlítja az adatait a kiváló oktatási szervezetekkel azért, hogy tanuljon belőle. Mindezeket nemzeti és nemzetközi szinten is végzi. Az összehasonlítás eredményeit dokumentálják, és a fejlesztési tervet kidolgozzák. Az átlagos eredmények jelentős túlszárnyalását jól mutatják az után követések. Az ilyen szervezet minden tekintetben innovatív. Az 5. fázis elérése a fő cél.

A Malcolm Baldrige Kiválóság Modell-t az USA-ban fejlesztették ki. Igen hasonló az európai modellhez. Oktatásra meghatározott kritériumainak keretrendszere a 8. ábrán látható (Baldrige... 2000).

8. ábra
A Baldrige Kiválóság Modell oktatási kritériumainak keretrendszere



Az oktatási kritériumok célja, hogy a kiválóságkritériumok az önértékelés alapját képezzék a díj elnyeréséhez és a visszacsatolásokhoz. Ezenkívül az oktatási kritériumoknak négy másik fontos célja is van:

- elősegíteni a szervezet képességeinek és működésének javítását;
- megkönnyíteni a kommunikációt és a legjobb gyakorlatok megosztását az oktatási intézmények között;
- előmozdítani a partnerséget, bevonva az iskolákat, az üzleti világot és a szolgáltató szervezeteket, valamint a többi szervezetet a vonatkozó kritériumok megvalósulása által;
- eszközként szolgálni a szervezet teljesítőképségének fejlesztésére és utat mutatni a képzés tervezéséhez és megvalósításához.

A kritériumokat úgy alakították ki, hogy segítsék a szervezetet az oktatás minőségének a fejlesztésében két eredményorientált cél megvalósításával: folyamatosan javuló értékeket nyújtani a diákok és a többi érdekelt fél számára, ezáltal hozzájárulni az oktatás minőségének fejlesztéséhez, valamint fejleszteni az általános szervezeti hatékonyságot és a szervezeti képességeket.

A modell alapértékei és koncepciói a következők:

- jövőképcentrikus vezetés, amely a felső vezetés részvételét jelenti a stratégia, a rendszerek, a módszerek kialakításában a kiválóság elérése céljából;
- tanuláscentrikus oktatás, amely a diákok valódi igényeire koncentrál, amelyek a munkaerőpiac és a társadalmi felelősségvállalás igényeiből következnek;
- szervezeti és egyéni tanulás, amely a megközelítések, folyamatok, a változásokhoz való alkalmazkodás folyamatos fejlesztését jelenti, és új célok kitűzéséhez és új megközelítések alkalmazásához vezet;
- a szakok, a tanárok és a partnerek elégedettségének fokozása;
- a szervezet agilisságának fokozása, ami a diákok és az érdekelt felek igényeire való gyors válaszadás képességét jelenti;
- összpontosítás a jövőre, ami erős jövőorientációt és hosszú távú elkötelezettséget jelent a diákok és az összes érdekelt fél irányába;
- az innovációk menedzselése, ami a szervezetet jelentős változások bevezetésére sarkallja a javulás érdekében;
- tényeken alapuló menedzsment, ami a mérések és elemzések, okok feltárását, megvalósítását, trendek meghatározását és felhasználását jelenti a saját működés, valamint a másokkal való összehasonlíthatóság, a legjobb gyakorlatok megismerése céljából.

A modell kritériumai és alkritériumai, valamint ezek pontértékei a következők:

1. Vezetés		125
1.1. A szervezet vezetése	85	
1.2. Társadalmi felelősségvállalás	40	
2. Stratégiai tervezés		85
2.1. A stratégia fejlesztése	40	
2.2. A stratégia kiterjedtsége	45	
3. Összpontosítás a hallgatókra és más érdekelt felekre		85
3.1. A hallgatók igényeinek és elvárásainak megismerése	40	
3.2. A hallgatók és más érdekelt felek elégedettsége és kapcsolatai	45	
4. Információ és elemzés		85
4.1. A szervezeti eredmények mérése	40	
4.2. A szervezet eredményeinek elemzése	45	
5. Összpontosítás a munkatársakra		85
5.1. A munka szervezése	35	

5.2. A munkatársak képzése, tréningje és fejlesztése	25	
5.3. A munkatársak elégedettsége	25	
6. Oktatási és támogató folyamatok irányítása		85
6.1. Oktatás tervezése és megvalósítása	55	
6.2. Oktatást támogató folyamatok	15	
6.3. Partnerekkel kapcsolatos folyamatok	15	
7. A szervezet kiválóságának eredményei		450
7.1. A hallgatók eredményei	200	
7.2. A hallgatókra és más érdekelt felekre összpontosítás eredményei	70	
7.3. Pénzügyi eredmények	40	
7.4. Munkatársakkal kapcsolatos eredmények	70	
7.5. A szervezet eredményességének mutatói	70	
Összes pontszám		1000

A modell hét kritériumot használ, de a hetedikbe beleteszi az EFQM-modell összes eredmény kritériumát.

Az EFQM Kiválóság Modell alkalmazásának példái

1. eset

Sheffield Hallam University, UK (EFQM Excellence Model... 2003)

A kiválóság felé vezető út főbb állomásai

1998. Új vezető (rektorhelyettes), aki megalkotja a küldetésről, stratégiáról és struktúráról alkotott elképzeléseit, valamint az egyetem jövőképét. Mindezeket egy ún. Fehér Könyvben publikálja, és ez vezet a változásokhoz.

1999. A jövőkép és az értékek megfogalmazása, publikálása és elfogadtatása. Fejlesztő központ létrehozása, amely később a Centre for Integral Excellence nevű szervezetté alakul át. Az első önértékelés elvégzése.

2000. Új közös tervet készítenek és hoznak nyilvánosságra, amely a kiválóság stratégiai céljait fogalmazza meg. HEFCE-projekt keretében tesztelik az EFQM-modellt a felsőoktatási ágazatban. Több önértékelést végeznek oktatási és a nem oktatási területeken.

A hallgatói és oktatói felméréseket átvizsgálják, új órarend készül. További önértékelési tevékenységeket vezetnek be az egész intézményben. Az egész szervezetben gondolkodás megkezdése.

2001. Szervezetfejlesztő program indul. Az önértékelési tevékenység kiterjesztése és integrálása a tervezéssel több területen.

2002. A szervezetfejlesztő programban egy sor folyamat fejlesztése valósul meg, és elkészül a felsőszintű egyetemi folyamatok térképe. A folyamatfejlesztéseket azonosítják és megvalósítják.

2003. Megkezdik a tervek átvizsgálását. Az önértékelési módszertant fejlesztik és bevezetik. Egy tervátvizsgáló csoportot hoznak létre. Fejlesztési terveket határoznak meg.

2003–2004. Az egyetem működésének újratervezése, folyamatmenedzsment megközelítést alkalmazva. Létrejön a Centre for Integral Excellence elnevezésű központi szervezet, és további fejlesztéseket valósítanak meg a kiválóság integrálására. Tesztelik az érték alapú megközelítést.

2004–2005. Az oktatási területen az újra strukturált működés bevezetése. Vezetésfejlesztési programot vezetnek be az egész egyetemen. Kapcsolatokat teremtenek az egyetem fő értékei és a kultúrafejlesztés között. 2004 elejére tíz változtatási projektet indítanak el. Ezek közül hat projekt az intézményi tervből keletkezett, és négy projekt négy főiskola egyetemi karrá válását irányította.

Kulcskérdések

- *Az egyének elkötelezettsége.* Sok fejlesztési folyamat esetében a megvalósítás sebességét azok az egyének gátolták, akik nem voltak egészen benne a folyamatban. A kritikus kérdés ezeknek az egyéneknek a bevonása a korai szakaszban, az egyéni tanulási folyamatuk, a kiválóság útján haladásuk támogatása céljából.
- *Egyensúly a rövid távú működési kérdések és a hosszabb távú stratégiai és fejlesztési kérdésekre összpontosítás között.* A szervezeti változások idején a naptár tele lesz a napi működés feladataival. Flexibilitás, adaptációs készség és türelem szükséges a fejlesztési folyamatok támogatására.
- *A munkatársak fejlettsége.* Amikor strukturális változások járnak át egy egyetemet, a munkatársak fejlődése jelentős hatást képes gyakorolni a változások elfogadására és léptékére, különösen akkor, amikor egy új menedzsmet csapat alakul. Ismét a flexibilitás és az adaptációs készség a kulcskérdés, valamint az, hogy mennyire sikerül összehangolni a kiválóság elveket az elérendő szükségletekkel és prioritásokkal.
- *Az idő és az erőforrások biztosítása.* Ez a kiinduló kérdés. Bármilyen fejlesztési folyamatot gondosan meg kell tervezni, menedzselni kell, megfelelő idő és erőforrás mellérendelésével. A legnagyobb kihívás felismertetni a felső vezetőkkel, hogy a kezdeti időbefektetés és erőfeszítések hosszú távon nagyobb eredményességhez és az erőforrások jobb kihasználásához vezetnek.
- *A változások elfogadása.* Ez kulcskérdés minden egyetemen. A változásokkal szembeni tartózkodás vagy elfogadás kulturális kérdés. Sheffieldben egy széles körű konzultáció, nyílt kommunikáció, tréning és fejlesztés támogatta a kulturális korlátok lebontását, a változások és a megvalósításokra kialakított folyamatok jobb megértésének és elfogadásának kialakítását.

Tanulópontok

- Valódi intézményi változások következtek be, amelyekért a felső vezetők kiálltak, és amelyeket menedzseltek. Az elkötelezettség és a felelősség vállalása a tettekért elengedhetetlen.
- Az egyetem igen komplex, ezért igen rugalmasnak kell lennünk a megközelítésben. Az önértékelés és az EFQM-modell használata kitűnő kiinduló pontot jelentett ahhoz, hogy más nézőpontból szemléljük önmagunkat.
- A folyamatközpontúság volt a fejlesztések kulcsa az egész intézményben. Az új kari struktúra a kari folyamatokra való figyelem összpontosítását tette szükségessé. A dékánok, ahol szükséges volt, együtt dolgoztak a központi egységekkel a közös folyamatok kialakításán. Például az előző működésnél tíz karon tizenegy órarend készült. Jelenleg egy elismert egyetemi órarendkészítési folyamat működik. Hasonló volt a helyzet a belső minőségirányítási rendszerrel, a hallgatók finanszírozási folyamataival, a hallgatói információs rendszerrel stb.
- Az első kulcslépések annak biztosítását szolgálták, hogy a szervezetfejlesztés kulcs- építőkövei megvalósuljanak. A szervezetfejlesztés céljából az oktatók kétévenkénti, a hallgatók évenkénti vizsgálatát végzik, az elégedettségek és a fontosságok vizsgálatával. A folyamat lényeges része, hogy a vizsgálatok eredménye beépüljön a tervezési folyamatba azért, hogy a javaslatokból tettek legyenek. Visszajelzések a munkatársak és a hallgatók felé ugyancsak lényegesek. Ennek célja az, hogy megosszák velük, mit értek el, illetve mit nem lehetett elérni, és miért.
- A változások az intézmény minden szintjén létrejöhetnek. Az üzemeltetési igazgatóság, amelyik nyolc szolgáltatási területet foglal magába, 600 munkatárssal, a zászlóvivő egység volt a kiválóság felé vezető úton. Az 1999-es első önértékelés után folytatták az EFQM Kiválóság Modell használatát, és mára hat önértékelésen vannak túl. A folyamat mára beépült az éves tervezésükbe. Az eredményességük és hatékonyságuk folyamatosan nőtt.
- A kulturális fejlődés és a munkavégzés módjának javítása kritikus a hosszú távú fenntarthatóság miatt. Ez arról szól, hogy felismerjük, megértsük és értékeljük az intézményünk és minden egységének történetét, hagyományait, és ugyanakkor támogassuk a személyes és kollektív átmenetet egy olyan gon-

dolgozásmódba, amely könnyen befogadja a folyamatos fejlesztést a tevékenységek minden területén. Az egyéni tanulás, amelyet a kulcsszemélyek igényelnek, a fejlődési folyamat része, és nem szabad alábecsülni.

- Az összpontosítás az értékek elemzésére kulcsfontosságú a munkatársak segítségével, hogy megértsék és értelmét lássák azoknak a magatartásformáknak és stílusoknak, amelyek az intézményben léteznek, és hatást gyakorolnak arra, hogyan érznek, viselkednek a munkatársak. A bürokrácia, a hatalom, a vádaskodás és az információ visszatartása ismertek mint az adott kultúra jellemzői, de nem kívánatosak a jövőbeli kultúrában.

2. eset

Durham University, UK (Embedding excellence... 2005)

Az egyetem tekintélynek örvend mind az oktatás, mind a kutatás terén. 2000-ben kezdte meg az EFQM-modell bevezetését egy karon. Innen kiindulva minden kar elvégezte az EFQM-modell szerinti önértékelést. Egy rövid idő múlva a karokon belül észrevehető volt a javulás a működés szintjén. Az egyetem irányító testülete felismerte a változások szükségességét, és megkezdte az önértékelés folyamatát.

A folyamat főbb állomásai

- A felsőmenedzsment eredményességének a vizsgálata.
- Az egyetemi stratégia vizsgálata, az értékek meghatározását súlyponti kérdésnek tekintve.
- Az akadémiai vezetés átstrukturálása, a négy kar vezetői és a dékánok a végrehajtó testület tagjai.
- A végrehajtó testület fejlesztéseket kezdeményez: a folyamatközpontúság kialakítása, a menedzsment folyamatok meghatározása, a támogató és a külső partnerkapcsolatok menedzselése, folyamatok kialakítása.
- Az órarendkészítés folyamatának áttekintése, az egész intézményben egységes órarendkészítő szoftver alkalmazása.
- Szervezetfejlesztési alcsoporthoz megalakítása, amely a vezető oktatókból és a vezető adminisztratív dolgozókból, valamint tanácsadókból áll. A csoport a fejlesztések mozgatórugója. Az EFQM-modellt használták a strukturált megközelítéshez és az eredményesség értékelésére, amiről mind a stratégiaalkotást, mind pedig a tervezést informálták. A csoport irányította a vezetési képességek értékelését, a munkatársak tapasztalatának felmérését, a menedzsment önértékelését stb.
- Két tanszéken elvégezték a teljes önértékelést a modell alapján, a fejlesztési területek feltárására.

Kulcskérdések

- A mindennapi munkamódszerek: a gondolkodásmód és a gyakorlati alkalmazás integrálása a napi munkavégzés módszereként időt és erőfeszítést igényel, és egy újfajta gondolkodásmód kialakulása szükséges hozzá.
- Az egész folyamat a jövőképpel megfogalmazását és olyan vezetőt igényel, aki kész arra, hogy felelősséget vállaljon.
- Fontos az okok megragadása a gyökereknél – tüneti kezelés helyett. Ezt segítheti az integrált és holisztikus gondolkodás.
- Az integrált gondolkodás hiányának kezelése. A többiek tevékenységét nem úgy tekintik, mint ennek az integrált megközelítésnek a részét, ami azt jelenti, hogy túl sok egymástól független munkát végeznek, ami a jobb integrációt teszi szükségessé számos szinten.

- Időt kell fektetni az átfogó és együttműködő tervezésbe. Értékelni kell a változások kiterjedtségét, komplexitását és hangsúlyait, különösen az emberek vonatkozásában. Biztosnak kell lenni abban, hogy a változásokat az érdekelt felek nézőpontjába helyezkedve javasolják. El kell kerülni az igények túlzott leegyszerűsítését.
- Jobban kell értékelni a gondolkodásmód elmozdulását a statikustól a folyamatos javítás felé.

Tanulópontok

- Kölcsönös összefüggés van a folyamatok, rendszerek és viselkedésmódok között; szoros a kapcsolat a vezetői magatartásformák és a szervezet fejlődési képessége között.
- Szükséges a fejlődés több fronton és egyidejűleg. Gondosan kell megválasztani a prioritásokat.
- Nézzünk körül, mit tesznek mások az ágazaton belül és kívül, fontos a jó példák és gyakorlatok keresése.
- Szükséges megérteni, hogy honnan indultunk el, melyek a fő témáink, kérdéseink, mennyire fejlettek a munkatársak, és milyen más kapcsolatok szükségesek ennek a tevékenységnek a támogatására.
- Be kell vonni a teljes munkatársi gárdát és az érdekelt feleket. Ne dolgozzunk egymástól elszigetelve.
- Minden változási folyamat élenjárói a felső vezetők.
- Szükséges a nyitottság és az őszinteség, a realitás és az elvárások menedzselése, különösen azoké, akiket be akartunk vonni. Meg kell érteni az elkötelezettség mibenlétét.
- A változásmenedzselés teljes embert kíván, nem lehet a napi munka ragadványa csupán.
- A változás folytonos, nincs végpontja.
- Ki kell építeni a bizalom légkörét a kollégák között, ez alapvető, ha be akarjuk őket vonni a változásokba, különösen, amikor azok a személyes kompetenciát és magatartást érintik.

3. eset

Cranfield University, UK (Embedding excellence... 2005)

Az egyetem három helyszínen terül el. Jelentős változások közepette és bizonytalan helyzetben voltak, amikor bizonyítani akarták képességeiket az új kihívásoknak való megfeleléshez. A hat oktatási egységből kettőt összevontak. Az összevont egységek változási folyamatának segítésére határozták el az EFQM-modell használatát mint a változás menedzsment mozgatóerejét.

A cél az volt, hogy minden tekintetben változásokat hozzanak létre az egységek üzleti mutatóiban. A kezdeti önértékelést a munkatársak végezték, mégpedig úgy, hogy egymás egységeit értékelték. Az értékelők között oktatók, adminisztratív és technikai munkatársak voltak. Az oktatásra értelmezett modellt alkalmazták, és az értékelők a modell minden kritériumát lefedő kérdőíveket használtak. Az önértékelés eredményei alapján fejlesztési tervet készítettek minden egység számára. A terv célja az volt, hogy minden területen javulást érjenek el. A feltárt legnagyobb hiányosságok egyikét a menedzsment kommunikációjában találták meg. Ez egy reális probléma a nagy változásokon keresztülmenő szervezeteknél. A probléma kezelésére azonnali intézkedéseket tettek a kommunikáció javítására. Az egyes egységeken belül intranetet hoztak létre, ami a munkatársakat informálja az egységet érintő eseményekről. A munkatársakkal kapcsolatos változások, az értekezletek, a társadalmi események, az egység weboldalára kerülnek, amihez csak az egység munkatársainak van hozzáférése.

Hat célt tűztek ki az EFQM-modell minden egyes kritériumán belül. Mindegyikhez határidőt rendeltek, és kijelölték a felelősöket. További önértékeléseket terveznek, hogy megállapítsák a fejlődést. Az EFQM-

modell használata a működés tervezéséhez és a változás menedzseléséhez két egységnél folyt, amit pilot projektnek tekintettek az egyetem többi egysége számára. Az összes mutató javult. A hallgatói létszám emelkedett, és 18 hónap alatt 20 százalékkal nőttek a bevételek, beleértve a kutatási bevételeket is.

Kulcsmegállapítás

- Sok működési folyamat az egyetem hatáskörébe tartozik. Az egyes egységek kevés hatást tudnak gyakorolni, ami korlátozhatja a modell használatát az egységek szintjén.

Tanulópontok

- A tanszékeken végzett összes tevékenység besorolható az EFQM-modell kritériumaiba. A tanszéki célok megfogalmazhatók és kifejezhetők a modell segítségével. A személyes célok közvetlenül köthetők a tanszéki célokhoz. Ideális esetben a tanszéki célokat a kar és az egyetem céljaihoz kell kapcsolni, bár ez nincs kifejezve a modellben, és csak nehezen lehet megvalósítani.
- A modell egy kiváló lehetőség a változások menedzseléséhez.

4. eset

Central Lacashire University, UK (Embedding excellence... 2005)

Új egyetem, amely az utóbbi tíz évben a kétszeresére nőtt. A bevételeinek 90 százalékát a hallgatók oktatása adja. A vezetését és az adminisztrációs szervezetét a helyi oktatási igazgatóságok emberei adják, amint az a régi politechnikumok esetében igen gyakori. Ezért a hierarchikus menedzsment és a bürokratikus eljárások a döntéshozatalnál sokkal erősebbek, mint általában az egyetemeken. Három projektet indítottak:

- folyamatos fejlesztési program (2001);
- csoportfejlesztési program (2002);
- vezetésfejlesztési program (2003).

Utóbbin 350 vezető vett részt négynapos tréning formájában. Számos fókuszcsoporthoz megbeszélést tartottak a küldetés és jövőkép kialakítására.

Belső facilitátor programot indítottak. 35 munkatársat képeztek ki az értekezletek, fejlesztési értekezletek és csoportmunkák facilitálására.

A kérdés az volt, hogyan tudják fenntartani a változási folyamatot. Ebben nagy szerepe volt az emberi erőforrás igazgatónak, aki elmagyarázta a dolgozóknak, hogy eleinte lehet, hogy a változások nem világosak, előre nem látható elemeik vannak, de bízzanak a folyamatban, jóllehet rövid távon nem lesz könnyű az átmenet.

Két munkatárs teljes munkaidőben foglalkozott a fejlesztési projekttel. A felső vezetés több tagja mutatott látható és szavakban is megfogalmazott elkötelezettséget a program iránt. Néhányan egy változáskoordináló csoportot alkottak. Mind a külső konzulensek, mind pedig a belső segítők sok jó tanácsot adtak, energiát fektettek be, és az egyetemen létrehozták a Vezetői Innovációs Hálózatot. Ez a hálózat biztosította a sikerek és ötletek megosztását.

Eredmények

- Előre látható volt, hogy jelentős változások fognak bekövetkezni három-öt éven belül abban, „aho-

gyan a dolgok folynak”. Jelentős, de lassú elmozdulás figyelhető meg a szervezeti kultúrában. Ennek egyik jele a munkatársak keresztfunkciós tevékenysége, a hagyományos, tantárgyak szabta szigorú határok helyett, a partnerség eszméjének növekedése, a kölcsönös egymásrautaltság és az értékek felismerése az adminisztratív és az oktató munkatársak között.

- A bürokrácia is valamelyest csökkent, bár az idegenkedés a hagyományos ellenőrzésektől nyilvánvaló, különös tekintettel a kevés erőforrásra. Még mindig túlzott bizalom van az eljárásokat illetően, és a döntéshozatal nem megfelelő szinten történik sok esetben.
- A kulcseredmények egyike a vevőszolgálati tevékenységek minőségének a javulása (ez az egész egyetemen belül megfigyelhető). A sorok megrövidültek, amennyire csak lehet, az információk rendelkezésre állnak, a tanácsokat udvariasan és időben adják. Ez éles kontrasztot mutat azzal, amit a hallgatók akár egy évvel korábban tapasztaltak. Röviden megfogalmazva, erősebb a vevőközpontúság szemlélete, a személyes felelősségvállalás, mint ami egy nagy, bürokratikus intézménynél szokásos.
- Kezd nőni az a szemlélet, hogy az egyetemnek világos értékei vannak, amelyeket az egész közösségnek alkalmaznia kell, és ez az egész program legerősebb hatása. Meg kell azonban jegyezni, hogy a változások még nem univerzálisak és nem visszafordíthatatlanok.

Tanulópontok

- Nem szabad alábecsülni az értetlenség és a félreértelmezés lehetőségét az egyetemen belül. A kezdeti tervezési folyamatnál gondos kommunikációs stratégiát kell felállítani, belső és külső szakemberek igénybevételével, ha szükséges. A kommunikációs csatornák széles körének alkalmazása lényeges. Nem szabad elfelejteni, hogy egy teljesen átlátható változtatási tervet is el lehet rontani és alá lehet ásni a kezdetektől fogva. Emlékezzünk Machiavelli mondására: „A változásokat ellenségesen fogadják mindazok, akik észreveszik, hogy a vesztesei lesznek, a nyertesei pedig legfeljebb langyosan támogatják.”
- Végül ne feledkezzünk meg a sikerek publikálásáról és a jó gyakorlatok elismeréséről, rögtön akkor, amikor jelentkeznek.
- A felső vezetés változások iránti elkötelezettségének láthatóvá tétele elengedhetetlen. Az elkötelezettség az, amit az emberek nap mint nap tapasztalnak. A menedzserek akarata az új gyakorlatok kialakítására és a sikertelenségek velejáró kockázatai jobban elfogadhatók, mint a látszatreklámozások, – hírverések.
- A múltban sok figyelmet szenteltek azoknak, akik elutasították az újfajta munkavégzést, megkísérelték a meggyőzésüket a változások szükségességéről. A jelenlegi kezdeményezések azok felé a kollégák felé fordulnak, akik maguktól felismerték mind saját maguk, mind a szervezet számára a változások szükségességét.
- Csupán a felső szinten lévő fejlesztése nem vezet kultúraváltozáshoz. Az egyetem a fejlesztési program iránti elkötelezettséget egy kritikus tömeg elérésével valósította meg, s a több mint ezer munkatársat különbözőképpen vontta be.
- Igen fontos, hogy időt és energiát fektessenek a visszacsatolásokba. Az egyetem ezt a megközelítést alkalmazta mind a három fejlesztési programjánál, és már maga a visszacsatolási folyamat is tükrözi a vezetés és a csoportmunka folyamatos fejlesztésének legfontosabb elemeit.
- Meg kell találni a természetes szövetségeseket és partnereket. Azok az emberek, akiknek különleges ambíciójuk vagy olyan projektjük van, amelynek a haladását akarják, biztosíthatják azt a mozgatóerőt, ami az új munkamódszereket átsegíti a hagyományos szervezeti határokon. Világos kapcsolatot kell létesíteni a kultúraváltoztatás és az egyetem mindent átfogó stratégiai célja között.
- Végül biztosnak kell lennünk abban, hogy le tudjuk nyelni a sértéseket, és kellően állhatatosak vagyunk.

5. eset

Jaroslavi Állami Egyetem, Oroszország (Rusakov – Mazaletskaya 2006)

A motiváló tényezők közül a következők voltak kulcsfontosságúak az EFQM-modell bevezetésében:

- a döntéshozás nagyfokú decentralizáltsága, lassú döntéshozás, a dokumentumok áramlásának lassúsága;
- alacsony a munkatársak motiváltsága, nincs rendszeres információ a politika és a tervek tekintetében a felső menedzsmenttől;
- nincs általános fejlesztési stratégiája az egyetemnek; nem valósul meg a stratégia fejlesztése, és a stratégia alkotás és fejlesztés folyamatának az irányítása;
- a folyamatok – különösen a karok és a tanszékek között – nehezen érthetőek, nincsenek helyesen meghatározva és megfelelően irányítva;
- nincs rendszere a minőségkritériumok megállapításának és ezek monitorozásának.

A projekt főbb állomásai

2005. február-május: ismerkedés az EFQM modellel és a folyamatszemplétű megközelítéssel

május: tréningek

május: önértékelés két karon

július: önértékelés hat tanszéken és a felvételi részlegnél

szeptember–október: munkaterv a karok és tanszékek számára

október–december: a rektorátus önértékelése, munkaterv készítése

július–december: folyamattérkép-készítő projekt

április–december: tanulói hálózat a kiválóságra, 20 oktatási intézmény és nem egyetemi partnerek részvételével

2006–2007. az érdekelt felek felmérésének fejlesztése, tananyagfejlesztés, új specializáció indítása, *Diákok beszerzése* c. projekt kidolgozása, EFQM-modell szerinti önértékelés két karon és hat tanszéken, új karok és tanszékek meghívása, tapasztalatok megosztása más felsőoktatási intézményekkel.

A fejlődést mutatja, hogy 2005-ben két kar és hat tanszék vett részt, 2006-ban további három kar és hat tanszék, 2007-ben további négy kar és hat tanszék fog részt venni.

Eredmények

- az egyetemi munka kritikus értékelése
- a csoportmunka módszerének elsajátítása
- a fejlesztendő területek megtalálása
- annak megértése, hogy a hallgató vevő
- annak feltárása, hogy szükséges az összes érdekelt féltől visszajelzést nyerni és elemezni
- annak feltárása, hogy szükséges egy aktívabb karriertervezési szolgáltatás
- aktív egyetemi marketing (ez az oktatási piac igénye)
- a rektorátus bevonása (a projekt sikerességének a garanciája)
- a vevői visszacsatolás mechanizmusának fejlesztése, a piaci igények világos megértése
- új oktatási kurzusok fejlesztése a piac igényeinek megfelelően, a nem népszerű szakok megszüntetése, új kurzusok indítása
- szorosabb kooperáció a végzettekkel
- a folyamatok és struktúrák fejlesztése
- annak feltárása, hogy szükséges a szakmai kompetencia fejlesztése, nemcsak az oktató, hanem az adminisztratív munkatársak számára is
- kompetens erőforrás-menedzsment

Kulcstanulópontok és tapasztalatok

- lényeges az erős projektmenedzsment megközelítés és a rendszeres kommunikáció
- csoportok energiája és lelkesedése nő
- problémák világos megértése és a fejlesztési területek meghatározása
- munkatársak elkezdtek fejlesztésekben gondolkodni
- belső kommunikáció javulása

Mit tanultunk az önértékeléssel?

- a munkaértekezletek, workshopok egy újfajta munkamódszert és az ötletek megosztásának gyakorlatát alakították ki
- a csoportmunka egyesítette a munkatársakat, és segített azonosítani a konkrét fejlesztési lépéseket
- az elvárások kezelése lényegessé vált
- az eredmények igen pozitívak, kialakult a munkatársak jó közérzete
- elősegítette a nyílt viták kialakulását egyetemszerte

Az önértékelés eredményei

- a vevői visszajelzési mechanizmusok fejlődése és a vevői piac jobb megértése
- a folyamatszmléletű megközelítés fejlesztése, beleértve a folyamatok feltérképezését
- az általános egyetemi és az egyéni mutatók mérési rendszerének a kialakítása
- kompetitív stratégia kifejlesztése
- a jártasságok fejlesztése
- a tananyagok fejlesztése
- kölcsönösen előnyös erőforrás-szétosztás
- jobb kapcsolat a végzettekkel

6. eset**Macedoniai Egyetem, Görögország (Evans 2006)**

25 000 hallgató és 2500 munkatárs tartozik az egyetemhez. Önértékelést végeztek egy díj- szimuláció segítségével.

2002-ben elfogadták az EFQM-modellt.

2003-ban megkezdték az önértékelést.

2005-ben díjszimuláció, ami egy 2 éves tevékenység volt az első értékelést követően.

Miért volt szükség az önértékelés alkalmazására?

- a vezetők teljes mértékben elkötelezettek, a vezető oktatók részt vettek
- ha túl közelről nézzük a saját tevékenységünket, elveszítjük az objektivitásunkat
- a díj alkalmazási folyamata helyreállítja az objektivitást
- lehetőség a kívülről jövő bemenetek alkalmazására a folyamatokhoz
- érettebb szervezet a kiválóság szempontjából

A díj alkalmazásának folyamata

- értékelési keretrendszer kiválasztása
- az alkalmazás megtervezése
- belső egyetértés az alkalmazáshoz

- az értékelő csoport kiválasztása (belső értékelő csoport külső vezetővel)
- az alkalmazás megvalósítása
- értékelés

A díjszimuláció előnyei

- az alkalmazás megfogalmazása és felvázolása, a tervezés gondolkodásra és elmélyülésre serkentő folyamat
- megnövekedett objektivitás, a fejlesztő munkától különválasztott értékelés
- strukturált megközelítés, formalizált és fegyelmezett végrehajtás
- professzionális értékelők
- független visszajelzések és pontozás
- a valós dolgok feltárása

Ajánlások mások számára

- az alkalmazás megtervezéséhez alkalmazzanak egy vezetői csoportot
- alkalmazzanak belső és külső értékelőket tartalmazó értékelői csoportot a tudás és az objektivitás kombinálására
- ne adjanak eligazítást az interjúalanyoknak és a fókuszcsoportoknak, hogy azok őszinték lehessenek
- emlékezzenek rá, hogy az egész a feltárásról és nem a rejtegetésről szól.

Eredmények 2005-ben

- hat fő fejlesztendő témát tártak föl, és foglalkoztak a fejlesztésével
- a pontszám megduplázódott az előző önértékelés óta
- két éven belül, feltehetőleg, eléri a döntős szintet
- ösztönzés és bizalom megújulása

Az önértékelés tapasztalatai a bemutatott intézményekben

Az alkalmazók közül többen úgy tapasztalták, hogy az üzleti eredményeik javulása a rendszeres önértékelés eredménye. Ez az önértékelési folyamat fokozott megértéséhez vezetett, javult az üzleti eredményekre való összpontosítás, az együttműködés – mindezek alapvetők a tartós javuláshoz – és a bekövetkezett változások segíteni fogják a fenntartható üzleti fejlődés elérését.

Az önértékelés közös nyelvének a használata az egész intézményben elősegítette az üzleti szemlélet húzóerejének a jobb megértését egy oktatási környezetben. Ez lehetővé tette sok felsőoktatási intézmény, kar, tanszék számára, hogy meg tudják határozni, hogy mi a fontos számukra.

Az önértékelés bátorította az egyéneket abban, hogy a célokra és az eredményekre összpontosítsanak és trendeket vizsgáljanak. Ez az összpontosítás gyakran a szerepek és a munkamódszerek vizsgálatához is vezetett, amit a fejlesztési tervek kidolgozása követett, és ez segítette a célok elérését.

A résztvevők megjegyezték, hogy az önértékelés bevezetése előtt sok csoport és tanszék azt csinálta, ami tetszett neki, és kevésbé voltak tekintettel az egész szervezet hasznára. A megértés fokozódásával ezek a csoportok és tanszékek elkezdtek úgy tekinteni magukra, mint egy cégre, ami a felsőoktatási ágazatban működik, és el kezdtek azzal foglalkozni, hogyan tudnák eredményesebben menedzselni az egységüket. Ez gyakran a tevékenységek átértékeléséhez és a prioritások újbóli meghatározásához vezetett, végső soron pedig jobb üzleti tervet eredményezett.

A kiválóság modell szigorú és strukturált megközelítése lehetővé teszi, hogy világosan megállapítsák a kapcsolatot az adottságok és az eredmények között. Ez segítette az üzleti tervek és az önértékelési eredmények közötti kapcsolatok megértését. Az alkalmazók közül néhányan ennek a megértését értékes katalizátornak találták, ami bátorítja az emberek gondolkodásmódjának és cselekvésmódjának a megváltoztatását.

Mindez két tanszéknél oda vezetett, hogy megkérdőjelezzék mindazt, amit leírtak az üzleti terveikben egy évvel korábban. Ezt követően elkezdtek keresni az összefüggéseket a stratégiai célok a folyamatok és az eredmények között.

A közös nyelv és a kiválóság modell fokozódó megértése képessé tette az oktatási területeket, az adminisztrációs részlegeket és más csoportokat, hogy a javulás érdekében koordinált módon együtt dolgozzanak. Néha a közös munkában részt vettek a vezetők is, és létrejöttek konszenzusos álláspontok a szervezeti kérdésekben. Így az önértékelés segítette az egyéneket és a különböző csoportokat, hogy közösen tevékenykedjenek.

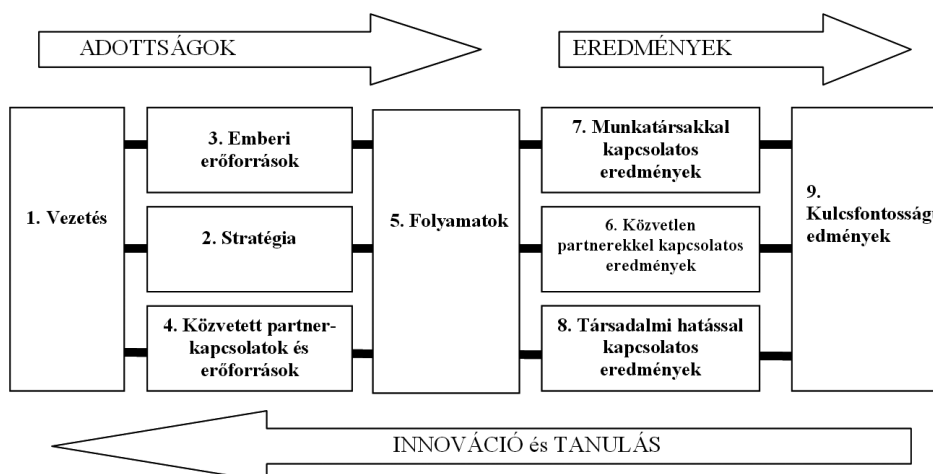
Az egyik intézményben alakultak már kari teamek az önértékelés előtt is, de ezek valójában nem működtek valódi teamként, az egyéni ötleteik és megoldásaik sokszor egymás ellen dolgoztak. Az önértékelésnek köszönhetően ez megváltozott, és valódi teamként kezdtek dolgozni, ami az egész szervezet hasznára vált (HEFCE 2005).

A minőségdíj oktatási alkalmazásának hazai helyzete és tapasztalatai

Közoktatás

A magyar közoktatásban 2001-ben kifejlesztették a *Közoktatás Minőségéért Díj (KMD)* önértékelési modelljét, amely ugyancsak a világon széles körben elterjedt minőség- és szervezetfejlesztési módszeren, az EFQM Kiválóság Modell szerinti önértékelésen alapul, és a közoktatási intézmények kiválóságának megítélésére szolgál (9. ábra). A díjat első alkalommal 2002-ben írták ki, és azóta is minden évben pályázhatnak a közoktatási intézmények (Csiszár 2003).

9. ábra
A KMD-modell kritériumrendszere



A modell segítségével az intézmény adottságait és eredményeit értékelik, a következő, közoktatásra adaptált – és itt csak röviden ismertetett – szempontrendszer szerint.

Az intézmény adottságainak értékelése

1. *Vezetés.* Meghatározó, mivel minden tevékenység kapcsolatban van a vezetéssel. A vezetés személyes szerepvállalását kell bemutatni a küldetés, a jövőkép kialakításában és megvalósításában. Azt kell bemutatni, hogy a vezetés mennyire elkötelezett a minőségirányítás iránt, hogyan működik együtt a partnerekkel, hogyan ismeri el a munkatársak teljesítményét, hogyan támogatja a folyamatos fejlesztést. Nemcsak a vezetés részvétele, felelősségének és feladatainak a bemutatása lényeges, hanem viselkedése és példamutatása is a TQM-kultúra kialakításában. Be kell mutatni továbbá, hogy milyen az intézmény szervezeti felépítése és belső működése, és ezek hogyan segítik elő az irányítását és működését, valamint hogy konkrétan hogy néz ki az irányítási és döntéshozatali rendszer.

2. *Stratégia.* Meghatározza, hogyan érvényesülnek a fontos információk, a partneri elvárások, a működés értékelési adatai az intézmény irányításában, hogyan és milyen információk alapján alakítja ki az intézmény a küldetését és stratégiáját, hogyan ismerteti meg és valósítja meg a stratégiáját és fejlesztési terveit, valamint hogyan alkalmazza a PDCA-logikát a stratégia és a fejlesztési tervek aktualizálásánál.

3. *Emberi erőforrások.* Az intézmény belső működési rendjének a biztosításáról szól. Azt kell bemutatni, hogyan valósítják meg az emberi erőforrások biztosítását és fejlesztését, a dolgozók képességeinek kibontakoztatását, valamint a dolgozók bevonását, felhatalmazását és elkötelezettségét a folyamatos fejlesztés iránt. Fontos a vezetés és a dolgozók közötti megegyezés megvalósításának bemutatása a célok teljesítésében való közreműködésre és a munkatársakról való gondoskodás. Be kell mutatni továbbá a belső kommunikáció rendszerét.

4. *Közvetett partnerkapcsolatok és erőforrások.* Be kell mutatni a közvetett partnerkapcsolatok irányítását (azonosítás, igény- és elégedettségmérés). Az oktatási-nevelési módszertan és eszköztár kialakítását, fejlesztését, az erőforrások – ingatlanok, berendezések, eszközök, információ és tudás, pénzügyi források – biztosítását és hatékony felhasználását (a hangsúly a hatékonyságon van), beleértve az információk érvényességét, biztonságát és eljuttatását a megfelelő helyre. Ugyancsak be kell mutatni az oktatási, kutatási és szolgáltatási technológiák, továbbá a szellemi tulajdon kezelését, valamint a partneri kapcsolatok kiépítését a cégekkel (szakmai gyakorlatok, állásbörzék) oktatási intézményekkel, fenntartóval stb.

5. *Folyamatok.* Be kell mutatni, hogyan végzik a fő folyamatok (oktatás-nevelés, tananyagfejlesztés, tanulók felvétele, értékelése, a partnerek igényeinek és elégedettségének felmérése stb.), valamint az egyéb támogató folyamatok meghatározását, szabályozását és folyamatos fejlesztését.

Eredmények értékelése

6. *A közvetlen partnerek elégedettségével kapcsolatos eredmények.* Hogyan értékelik a partnerek – tanulók, szülők, fenntartó, előző és következő oktatási intézmények, munkaerőpiac stb. – az intézmény tevékenységét, milyen véleményt alakítottak ki róla; mik a felmérések eredményei, a megállapított trendek; összehasonlítás az intézmény céljaival és más intézmények hasonló adataival; továbbá annak bemutatása, hogy mit tesz az intézmény a partnerek elégedettségének biztosítására.

7. *A munkatársakkal kapcsolatos eredmények.* A munkatársak elégedettsége terén elért eredmények és azok trendjének illetve az intézmény céljaival és más intézmények hasonló adataival való összehasonlítás, továbbá annak bemutatása, hogy mit tesz az intézmény a dolgozók elégedettségének biztosítására.

8. *Társadalmi hatással kapcsolatos eredmények.* Az intézmény környezetre és társadalomra gyakorolt hatását kell bemutatni, valamint a környezet véleményét az intézmény működéséről. Továbbá annak bemutatása, hogy mit tesz az intézmény a helyi és országos közösség szükségleteinek és elvárásainak kielégítésére.

9. *Kulcsfontosságú eredmények.* Azt kell bemutatni, hogy milyen eredményeket ért el az intézmény előre tervezett céljaival, teljesítményével és más, megfelelően kiválasztott intézmények eredményeivel összehasonlítva, és hogyan fejlődtek ezen eredményei az elmúlt években. Az intézmény működésének és szakmai munkájának eredményeit és kulcsfontosságú mutatóit kell bemutatni az intézmény pedagógiai/nevelési programjából fakadó oktatási-nevelési feladatokra, valamint az intézmény stratégiájából adódó kiemelt célokra vonatkozóan. Ilyenek lehetnek a képzési kínálat, az intézmény keresettsége, nyomon követés, beválás a következő oktatási intézményben vagy a munkaerőpiacon, a sikeres tanulók részaránya a felvettekhez képest, a továbbtanulásban sikeresen részt vevők aránya, a dolgozók és hallgatók arányszámai, a tanulói részvétel és jelenlét mutatói, részvételi arány a dolgozók továbbképzési programjaiban, a munkatársak szakmai eredményei, publikációi, a sikeres pályázatok adatai, a tehetséggondozási és felzárkóztató programok eredményei, a költségelemzések adatai, az intézmény piaci tevékenységei, szolgáltatásai és azok részaránya az oktatás és fejlesztés finanszírozásában.

A Szakiskolai Önértékelési Modell

A Szakiskolai Fejlesztési Programban részt vevő intézményeknek a minőségfejlesztés rendszerszerű megvalósítását megelőzően – a fejlesztés folyamatában pedig rendszeresen évente – az intézmény helyzetét felmérő önértékelést kell végezniük. Az erre a célra kidolgozott Szakiskolai Önértékelési Modell – amely a Közoktatás Minőségéért Díj (KMD) modellhez hasonlóan az Európai Minőségdíj modellen alapul, és a szakiskolákra értelmezi a kritériumokat – a szakiskolák szakmai-működési sajátosságait figyelembevevő önértékelési eszköz, amely lehetővé teszi a fokozatos bevezetést úgy, hogy az intézmény nevelési-oktatási tevékenységét helyezi az önértékelés középpontjába. A modell alapján végzett intézményi önértékelés során a működés területeit megfelelően megválasztott szakmai szempontok alapján vizsgálják. Feltárják az adott területek erősségeit, amelyekre építhetnek a jövőben, és a fejlesztési lehetőségeket, amelyek megvalósításával tovább növelhetik az intézmény eredményességét és hatékonyságát, valamint a partnerek elégedettségét (CQAF... 2006).

A Szakiskolai Önértékelési Modell

- a szervezet erősségeinek és legfontosabb fejlesztendő területeinek az azonosítását, valamint a továbbfejlesztés (stratégiai) irányainak a kijelölését szolgálja;
- elősegíti a működés és a szervezeti kultúra fejlesztését azáltal, hogy olyan területekre hívja fel az intézményvezetés figyelmét, amelyeknek fő szerephez kell jutniuk a fejlesztésben;
- rendszerbe foglalja a különböző intézményi értékelési elemeket;
- használatának elsajátítása után az intézmények önállóan és folyamatosan értékelni tudják tevékenységüket, alkalmazott módszereiket és eredményeiket;
- segíti az intézmény működésének és eredményeinek összehasonlítását más hasonló típusú intézményekkel, országos és európai adatokkal.

Az önértékelés eredményei alapján az intézmények meghatározhatják azokat a fejlesztési lehetőségeket, amelyek megvalósításával fejleszthetik belső működésüket, aktualizálhatják Pedagógiai Programjukat, terveiket, képzési kínálatukat stb., és ezáltal növelhetik a partnereik elégedettségét, ami a versenyképességük javulását eredményezi.

A Szakiskolai Önértékelési Modell három szintre bontása lehetővé teszi a modell követelményrendszerének fokozatos megismerését és alkalmazását, lehetőség nyílik az önértékelés fokozatos megvalósítására. Az első időszakban az a cél, hogy az önértékelés elvégzése ne jelentsen túl nagy terhet az intézményeknek: az önértékelés legyen viszonylag egyszerűen elvégezhető, ugyanakkor adjon elegendő képet az intézmény helyzetének felméréséhez és a fejlesztések elindításához. Azonban a végső cél a teljességre törekvés, annak elősegítése, hogy a pályázati időszak végére az intézmények képessé váljanak a teljes körű önértékelés elvégzésére.

10. ábra
A szakiskolai önértékelési modell



Az intézményekben meginduló önértékelési munka három jól elkülöníthető, de szorosan egymásra épülő szakaszra bontható (10. ábra):

- I. helyzetfelmérő szint;
- II. fejlesztési szint;
- III. teljes körű intézményi önértékelés szint.

A három szint tartalma abban különbözik, hogy – a III. szinten vizsgálandó területeket 100 százaléknak tekintve – az I. szinten az intézmény működésének és eredményeinek mintegy 45 százalékát, a II. szinten pedig több mint 70 százalékát kell megvizsgálni az önértékelés során. Ez a fajta felépítés segíti elő, hogy az intézmény fokozatosan jusson el a teljes működés értékeléséhez.

A Program szándéka a szakiskolák felkészítése arra is, hogy – amennyiben működésük és eredményeik alapján alkalmassá válnak rá – az önértékelésüket a KMD-modell alapján végezzék el, és pályázatot nyújthassanak be a Közoktatás Minőségéért Díjra, illetve más megyei és regionális minőségdíjakra. Ezért mind az önértékelés modelljét, mind az önértékelés módszerét úgy alakították ki, hogy összhangban álljon a KMD-modell követelményrendszerével, és hogy az intézmény önértékelése könnyen átdolgozható legyen díjpályázattá.

Az intézmény fejlődéséhez azonban – a KMD-hez hasonlóan – nem magán az önértékelésen van a hangsúly, hanem a fejlesztési lehetőségek feltárásán és a szükséges fejlesztések megvalósításán. Sokszor az intéz-

mények igen nagy erőforrásokat mozgósítanak az értékelésre, ugyanakkor kevés figyelmet fordítanak az értékelés során feltárt hiányosságok kiküszöbölésére, a fejlesztések megvalósítására. Ezért a Szakiskolai Fejlesztési Program nagy hangsúlyt helyez arra, hogy az önértékelés váljon a fejlesztő munka, az innováció alapjává, és kiindulási alapul szolgáljon az intézménynek az elindítandó fejlesztésekhez, valamint eszközt jelentsen a megvalósított fejlesztések eredményességének és hatékonyságának értékeléséhez.

Felsőoktatás

A minőségi díj és a modellje szerinti önértékelés megvalósításának helyzete a felsőoktatásban

A minőség megvalósításában és értékelésében fejlődött legkevésbé a felsőoktatás. Az öreg és rugalmatlan, változtatásra kévéssé képes és alig motivált szervezetek az utóbbi évek változásait, meggrázkódtatásait csak nehezen voltak képesek elviselni, túlélni. A minőség kérdéseivel pedig kevésbé tudtak vagy alig akartak foglalkozni. Ehhez az is hozzájárult, hogy a változtatások menedzseléséhez gyakorlatilag sem szakmai, sem anyagi segítséget nem kaptak. A minőségügyi szakmai ismeretek hiánya miatt nem ismerték fel, hogy a minőségirányítás módszerei és eszköztára segítséget jelenthetnek a változtatások és fejlesztések megvalósításához, hogy az új feltételeknek és körülményeknek való megfeleléshez szükséges a minőségügy módszereinek és eszköztárának alkalmazása, és hogy kevés a tanár mint a minőség megvalósítója. Az akkreditációhoz és az éves felülvizsgálatokhoz szükséges önértékelési és minőségbiztosítási tevékenységek – a szakmailag megalapozott módszertan és értékelői felkészültség hiányában – inkább vezettek látszattevékenységekhez, mint valódi helyzetfelméréshez és minőségfejlesztéshez. Az intézmények így egy változó és változásokat igénylő környezetben nem voltak és továbbra sem képesek megbirkózni működéjük hiányosságaival és problémáival, amelyek közül a legalapvetőbbek:

- Az intézmények többségére jellemző a szigorú hierarchia, a hagyományokra épülő és a változásokat elutasító oktatási módszerek és szervezet, az automómiának vélt öntörvényűség, szabályozatlanság és kiszámíthatatlanság, az átláthatatlan és a hallgatók számára átjárhatatlan falak az egyes tanszékek, karok és intézmények között.
- A gazdasági élethez hasonlóan egyszerre van jelen a verseny és az együttműködés szükségessége az intézmények és az intézményeken belül a karok között: egyre fokozódik a verseny a hallgatókért, illetve nő az együttműködés a tantervek és tananyagok kidolgozásában, a kreditek elfogadásában, az átjárhatóság biztosításában, a kutatásokban, pályázatok kidolgozásában.
- Intézményi integráció, amely az oktatási, kutatási és szaktanácsadási feladatok összehangolását, a legjobb gyakorlatok terjesztését és alkalmazását, ezáltal hatékonyabb működést, a hallgatók számára nagyobb lehetőségeket hivatott biztosítani. Ugyanakkor a szakmai és pénzügyi támogatás nélkül végrehajtott integráció, az új feladatokra felkészületlen, az érdekeket összehangolni nem akaró vagy nem tudó vezetés, az ennek következtében jelentkező működésbeli hiányosságok és az ezeket megoldani próbáló egyre növekvő adminisztrációs és pénzügyi terhek időnként megkérdőjelezik az intézmények és karok működtethetőségét; a tévesen értelmezett intézményen belüli szolidaritás a nem piacképes szakokat és korszerűtlen programokat, illetve hosszú agonizálásukat támogatja.
- A kreditrendszer bevezetése a hallgatók és az intézmény érdekeit jobban szolgáló flexibilitást, a hallgatói mobilitást, a különböző helyeken hallgatott tantárgyak és a diplomák kölcsönös értékelhetőségét és elismerését hivatott elősegíteni. Ugyanakkor a bevezetés és működtetés többletterheket jelent, előnyeit – a kölcsönös megállapodások és egyezmények hiányában – az oktatók többsége sem nem érzé-

keli, sem nem értékeli; a kreditek inkább tükröznek adminisztratív megoldásokat, erőviszonyokat, mint oktatási tartalmakat.

- A megnövekedett hallgatói létszám, a kreditrendszer, a felvehető tantárgyak étlapszerűsége, a többciklusú képzésre való átállás következményeinek a kezelése csak igen jól működő informatikai támogatás mellett képzelhető el. Azonban fokozottan jelentkezik az informatikai rendszer hardver és személyi hiányosságai: a hallgatói informatikai rendszer nem felhasználóbarát, a kipróbálás és az alapvető hiányosságok kiküszöbölése nélküli bevezetés napi problémákat okoz és többletterhet jelent oktatóknak és hallgatóknak egyaránt.
- A működési folyamatok egy részének szabályozatlansága; az integrált intézmények vezetési, valamint belső kommunikációs folyamatainak hiányosságai; a pénzügyi folyamatok átláthatatlansága; a korrekt partneri kapcsolatok és szemlélet hiánya az integrálódott intézmény karai és egységei között.
- Elmaradott vagy nem megfelelően kihasznált infrastruktúra; a pályázatokkal, szakképzési hozzájárulásokkal megszerzett infrastruktúra fenntartásának anyagi háttere nincs biztosítva; hiányzik az infrastruktúra működtetés hatékonyságának és fenntarthatóságának értékelése.
- A fenntartó fokozott igénye egyrészt a pénzforrások hatékony és átlátható felhasználására, másrészt az egyre nagyobb rész vállalására a működés finanszírozásából az intézmények részéről. Utóbbi felveti az intézmények működtetésének, finanszírozhatóságának problémáját, és a minőségi oktatás megvalósítását akadályozza, egyrészt azért, mert a keresett és gazdaságilag is jól működő karok és szakok az integrált intézményeken belül a veszteséges karok és szakok finanszírozására vannak kényszerítve, másrészt azért, mert a valódi teljesítményt tükröző mutatók hiányában a finanszírozás nem teljesítményelvű.
- A többletforrásokat jelentő szerződéses munkák végzése többnyire versenyképtelen a különböző vállalkozási formák keretei között végzett munkákkal szemben. Az oktatókat és főleg a szakmailag kiváló, elismert szakembereket nehéz motiválni az intézmény keretein belüli részvételre a gazdaság problémáinak megoldásában, pályázatokban és kutatásokban. Ugyanis az intézmények bürokráciája és érdekelt-ségi rendszere akadályozza a munkák piaci elvárásoknak megfelelő megvalósítását, és nem teszi lehetővé a befektetett munkának és tudásnak megfelelő anyagi elismerést. A probléma okainak feltárása és a megoldás keresése helyett hozott központi intézkedések és a különböző pénzügyi szabályozások tovább rontanak a kialakult helyzeten, még inkább elvonják az oktatók szellemi kapacitását az intézményi munkáktól.
- A pályázati források felhasználása nem hatékony, sokszor egyéni vagy tanszéki érdekek, illetve nem világosan megfogalmazott intézményi/kari stratégiák megvalósítását célozzák. Az intézményekben sokszor hiányzik a pályázási stratégia és az ezt megvalósító professzionális szervezet. A pályázatok koordinálása, nyomon követése, szakmai eredményeinek és az eredmények intézményi és országos szintű megismertetésének és hasznosításának a számonkérése a pályázatok kiírói részéről nem megoldott.
- Az új kihívásoknak megfelelő menedzseri szemlélet és szerepek megjelenésének hiánya és lassúsága.

A felsőoktatás ismerkedése az önértékeléssel már a MAB által megkövetelt akkreditálási anyagok és éves jelentések készítésével megindult. A MAB fokozatosan fejlesztette követelményeit, és az évente kiadott útmutatókban egyre inkább próbált közeledni az EFQM- modell kritériumrendszere szerinti önértékelés felé. Azonban az útmutatókban és követelményekben továbbra sem jelenik meg e modell lényege, az összefüggés a stratégiai célok, erőforrások, folyamatok és eredmények között, nevezetesen az, hogy:

- célokat tűzünk ki, amelyeket az adottságaink, lehetőségeink, a vezetés, a munkatársak és tudásuk, az infrastruktúra, a folyamatok, a partnerkapcsolatok stb. segítségével igyekszünk megvalósítani, és ezáltal érzjük az eredményeinket;
- bemutatjuk, nyilvánossá tesszük, összehasonlítjuk a tényekkel és adatokkal alátámasztott, valamint az adottságainknak megfelelő működtetésével született eredményeinket, amelyek alátámasztják kitűzött céljaink elérését;

- eredményeinket rendszeresen vizsgáljuk, értékeljük és elemezzük, azért, hogy megtudjuk, mennyire értük el a saját magunk és a partnereink által megfogalmazott célokat, a partnereink elégedettségét, hol tartunk másokhoz képest, és mit kell tennünk azért, hogy a hiányosságainkat kiküszöböljük, gyengeségeinket fejlesszük, és hogyan kell fejlesztenünk adottságainkat mindezekhez;
- rendszeresen felülvizsgáljuk a kitűzött céljainkat, és ha a begyűjtött információk alapján szükséges, módosítjuk őket, vagy újakat tűzünk ki.

Többnyire ezek megértésének és alkalmazásának a hiánya következtében az intézmények éveken keresztül többnyire valós vagy vélt érdekeiknek megfelelően mutatták be eredményeiket, saját maguk és a külső értékelők előtt is eltitkolva a valós problémákat: nem partnerközpontú és nem hatékony működésüket, az intézmények vezetésének hiányosságait, a tantervek és tananyagok egyéni elképzeléseket és erőviszonyokat tükröző összeállítását, az oktatási anyagok korszerűsítésének hiányosságait, a pályázatok eredményeinek gyenge hasznosulását, a működés, a keresettség, a piacképesség értékelését és összehasonlítását lehetővé tevő mutatók hiányát stb.

Ezt a helyzetet változtatná meg az EFQM Kiválóság Modell szerinti önértékelés bevezetése, elterjedése és számonkérése, valamint az önkéntes pályázás, illetve a hazai és nemzetközi elismertséget jelentő díjak a legkiválóbbak számára. Azonban – bár a törvényi háttér megteremtődött – a végrehajtást szabályozó rendelet késlekedik, elsősorban a modell meg nem értéséből adódó tájékoztatatlanság, a különböző érdekek és presztízsek harcának következményeként.

A Felsőoktatási Minőségi Díj

A 2005. évi új felsőoktatási törvényben körvonalazódik az ágazati minőségpolitika, amely négy szinten jelenik meg:

- miniszteri felelősségként, mely szerint a miniszter egyrészt szabályozza a minőségpolitikából adódó feladatok ellátásának rendjét, másrészt létrehozza és működteti a minőségpolitika megvalósításához szükséges rendszert;
- intézményi minőségfejlesztési feladatokként;
- külső értékelési feladatokként;
- önkéntes alapon pályázható, a hazai és nemzetközi elismertséget jelentő Felsőoktatási Minőségi Díjként (FMD).

A törvény 108.§ (4) szerint: A Kormány a felsőoktatási intézmények tevékenységének elismerése céljából Felsőoktatási Minőségi Díjat (FMD) alapít.

A díj megalapításán kívül meg kell teremteni a feltételeket a díj kidolgozására, működtetésére és fejlesztésére, az intézmények munkatársainak és a pályázatok értékelőinek a felkészítésére. A díj modellje célszerűen, valamint a közoktatáshoz és a szakképzéshez hasonlóan az EFQM- modell felsőoktatásra adaptált változata. Ez teszi lehetővé a hazai és európai felsőoktatási intézmények közötti összehasonlításokat, a benchmarking tevékenységeket, valamint az európai pályázást és végül, de nem utolsósorban a kapcsolatot a szintén az EFQM-modellt használó gazdasági szervezetekkel, a közoktatással és a szakképzéssel.

Fontos, hogy a díjat a felsőoktatási intézményektől független, a társadalom és a gazdasági élet képviselőiből álló Bizottság ítélje oda, a modell értékelésében felkészült bírálók javaslata alapján.

A 2005. évi felsőoktatási törvényben megfogalmazott miniszteri felelősség azért fontos, mert az intézmények a minőségfejlesztési program kidolgozása, a minőségbiztosítási rendszer megvalósítása és fejlesztése, az önértékelés elsajátítása, illetve a minőségdíj pályázati kidolgozása területén joggal várhatják el a jogszabályi és a szakmai támogatást. A miniszternek szabályozási feladata keretében intézkednie kell egyrészt a végrehajtás módjáról (rendeletben), valamint a szakmai háttérrel jelentő támogatásról, azaz a kidolgozást, fejlesztést, pályáztatást megvalósító, koordináló szervezet létrehozásáról, és működési feltételeinek biztosításáról. Ennek hiányában az intézmények saját és pályázaton nyert forrásaikkal pazarlóan bánva, párhuzamos munkákat végezve nem eredményes és nem hatékony rendszereket fognak megvalósítani.

Az ágazati minőségpolitika megvalósítása a következők segítségével, illetve működtetésével jön létre:

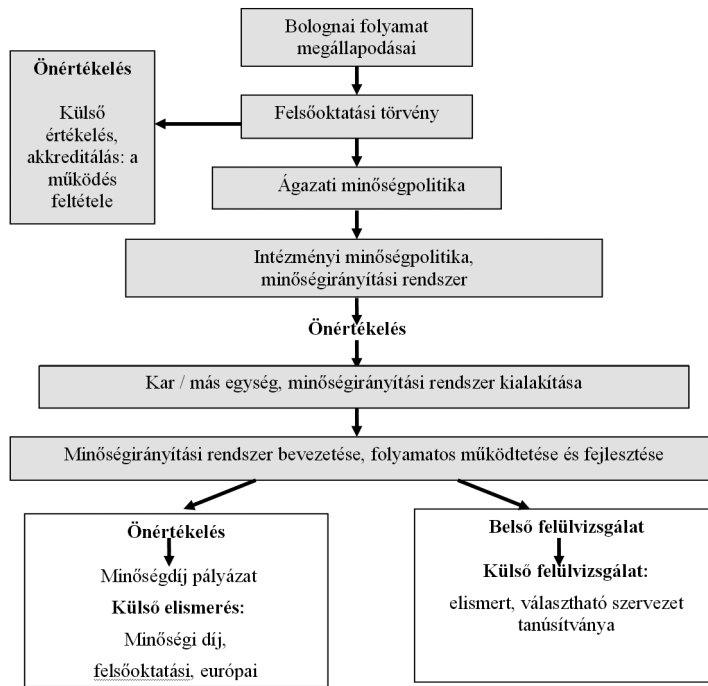
1. A bolognai folyamatot, az európai ajánlásokat, a hazai jogszabályokat figyelembe vevő ágazati minőségpolitika megfogalmazása;
2. Az ágazati minőségpolitika alapján az intézményi minőségpolitika megfogalmazása, a minőségfejlesztési rendszer megtervezése, kialakítása, bevezetése, fenntartása és folyamatos fejlesztése az intézmények feladata. A megtervezését a Minőségirányítási Program, a bevezetés ütemezését bevezetési, intézkedési terv tartalmazza. A minőségpolitika intézményi szintű, míg a rendszer kialakítása kari vagy intézeti szinten, esetleg más szervezeti egység szintjén valósulhat meg. Az intézményi minőségpolitikák fogják össze, rendezik egységbe a karok vagy más szervezeti egységek minőségfejlesztési rendszereit, illetve fogalmazzák meg a minőség megvalósítására vonatkozó közös intézményi irányelveket és szándékokat, amelyeket a karok vagy más egységeik a nekik legmegfelelőbb módon valósítanak meg. A rendszer kialakítását az akkreditációs eljárások során – indításkor és nyolc évenként – vizsgálják, valamint pályázatok elbírálásánál kérhetik számon.
3. Az intézmények és programjaik külső értékelését – az akkreditációt – az ENQA által megfogalmazott alapelveknek megfelelő, az ENQA regiszterén szereplő és az ágazat irányítása által elismert szervezet (FMAB) végzi, a felsőoktatási törvényben és rendeletben szabályozott keretek között, az intézményektől való anyagi, szervezeti, működésbeli és személyi függetlenség mellett, nyilvános követelményrendszer és eljárásrend alapján, erre a tevékenységre kiképzett szakértők segítségével. A vizsgálatra indításkor és nyolcévenként kerül sor.
4. Az intézmények és minőségirányítási rendszereik külső értékelése hazai és külföldi, az ENQA által regisztrált, választható szervezetek által önkéntes, elősegítheti a hazai és a nemzetközi versenyképesség fokozását. Az ágazat irányítását azonban semmi sem kötelezi ezen elismerések megszerzésének finanszírozására és az elismerések figyelembevételére.
5. Az intézmények minőségfejlesztésének elősegítésére, az önértékelési módszerek és technikák elterjesztésére valamint a külső – hazai és nemzetközi – elismerés lehetőségének megteremtésére és a versenyképesség fokozására szolgál a Felsőoktatási Minőségi Díj alapítása. Az önértékelés és annak külső felülvizsgálata lehetővé teszi az intézmények és/vagy szervezeti egységeik számára a kiválóságuk elismerését. Alapja célszerűen az EFQM Kiválóság Modell felsőoktatásra adaptált kritériumrendszere. Ez teszi lehetővé az összehasonlításokat hazai és nemzetközi szinten, a gazdasággal való kapcsolatok erősítését, valamint az Európai Díjra pályázást. A hazai pályázás rendjét rendelet szabályozza.

Az 11. ábra ezeket az elemeket foglalja össze. Az ábrából látható, hogy az önértékelés több helyen is szerepel: az intézmény (karok vagy más szervezeti egységek) helyzetének felmérésénél, a minőségirányítási

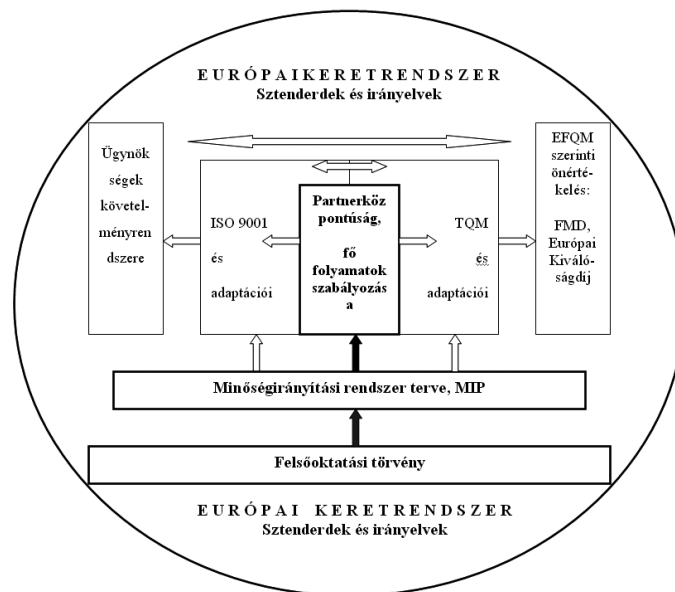
rendszer bevezetése után a működés értékelésénél és folyamatos fejlesztésénél. Ugyancsak felhasználható a külső értékeléshez.

A 12. ábra a minőségfejlesztés megvalósításának lehetőségeit és összefüggéseit, valamint a Minőségi Díjak helyét mutatja be a minőségfejlesztés megvalósításának lehetőségei között.

11. ábra
Az önértékelés helye a minőségfejlesztés megvalósításának folyamatában



12. ábra
A minőségirányítás megvalósításának lehetőségei és összefüggései



Jelmagyarázat: kötelező elemek választható elemek

Az ábrából látható az átjárhatóság az egyes alkalmazott modellek között. Ugyancsak látható a kiválóság modell illeszkedése az európai keretrendszerbe, valamint a minőségirányítás és minőségfejlesztés megvalósításának lehetőségei közé.

Meg kell jegyezni, hogy a fenntarthatóság értékelésére a felsőoktatásban különböző keretrendszereket, illetve eszközöket, módszereket dolgoztak ki és alkalmaznak. Négy európai keretrendszer ismert, amelyek közül egy teljes egészében az EFQM-modellt használja a fenntarthatóság értékelésére. Kettő az EFQM-modell szerinti önértékelésen alapul, kidolgozásához a modellt vették alapul, egy pedig kompatibilis a modellel. Mindegyikükre jellemző, hogy fejlesztendő területeket tárnak fel, amelyekre fejlesztési terveket készítenek és valósítanak meg.

A Felsőoktatási Minőségi Díjnak követnie kell az EFQM Kiválóság Díj modellt, ezáltal az intézményeknek lehetőségük lesz a hazain kívül az európai elismerés megszerzésére is, ami fokozhatja nemzetközi versenyképességüket. A modell felsőoktatási értelmezésére Európa számos országában találunk példát (Steed 2001). A hazai értelmezés ezeknek a példáknak a figyelembevételével elkészült, a kipróbálás folyamatban van.

A modell alkalmazása és az intézményi önértékelés módszerének elsajátítása új típusú feladatot jelent az intézmény és szervezeti egységei számára, amely a többszöri alkalmazás során intézményi rutinfeladattá válhat. A Nemzeti Minőségi Díj modellhez hasonlóan az FMD is két nagy területet határoz meg: adottságokat és eredményeket. A modell megegyezik a KMD-modellel.

A modell első öt kritériuma az *adottságokhoz* tartozik, azaz az intézmény működését öt vizsgálandó területre osztja fel, ezek lefedik a teljes tevékenységet. Az adottságoknak azt kell bemutatniuk, hogy az intézmény hogyan éri el az eredményeit, milyen módszereket alkalmaz a vezetés az erőforrások és a folyamatok irányítására, továbbá hogy a módszerek mennyire megfelelőek, és mennyire váltak a napi működés részévé. Az intézménynek fel kell mérnie, hogy milyen adottságokkal rendelkezik, milyen lehetőségei vannak a megadott területeken.

A modell további négy kritériuma az *eredményekhez* tartozik. Itt azt kell bemutatni, hogy az adottságok felhasználásával az intézmény milyen eredményeket ért el a partnerek – kiemelten a hallgatók, a munkaadók és a munkatársak – elégedettsége, az oktatás-kutatás, az intézmény működtetése és a társadalomra gyakorolt hatás terén, és az eredmények mennyire felelnek meg a partnerek elvárásainak. Ezek alapján meghatározható, hogy hol van szükség a fejlesztésre.

Az adottságok kritériumainál alkalmazott módszerek megfelelő kiválasztása, az eredményesség rendszeres felülvizsgálata és fejlesztése járul hozzá az eredmények eléréséhez. Az eredményeknek alá kell támasztaniuk az alkalmazott módszerek megfelelőségét. Az eredmények rendszeres értékelése, elemzése vezet az innovációs, tanulási képesség kifejlődéséhez, a tanuló szervezet kialakulásához.

A pályázati útmutatóban az egyes kritériumok alábbi elvi értelmezése ki fog egészülni a részletes, alkritérium szintű értelmezéssel. Fontos és eldöntendő kérdés, hogy az intézmény kifejezést hol és milyen szintű szervezeti egységgel lehet és célszerű helyettesíteni, illetve a pályázati feltételek milyen szintű szervezeti egységek számára tegyék lehetővé a pályázást.

Adottságok

1. Vezetés

Az intézmény vezetése hogyan, milyen módszerekkel alakítja ki az intézmény küldetését és jövőképét, és hogyan segíti elő annak megvalósulását. Az intézmény vezetése hogyan, milyen módszerekkel alakítja ki értékrendjét, illetve személyes részvételével hogyan mutat ebben példát, valamint hogyan biztosítja az intézmény irányítási rendszerének kialakítását, működtetését és továbbfejlesztését a munkatársak segítségével.

2. Stratégia

Az intézmény hogyan, milyen módszerekkel valósítja meg küldetését és jövőképét a hosszú távú tervei és ezen belül oktatási/kutatási programjai segítségével.

3. Emberi erőforrások

Az intézmény hogyan, milyen módszerekkel irányítja, fejleszti és hasznosítja a munkatársak szakmai ismereteit és képességeit egyéni, csoportos és intézményi szinten. Az intézmény hogyan és milyen módon tervezi meg a munkatársakkal kapcsolatos tevékenységeit oktatási/kutatási programjainak és folyamatainak támogatása és hatékony működése érdekében.

4. Partnerkapcsolatok és erőforrások

Az intézmény hogyan és milyen módszerekkel tervezi és menedzseli külső partnerkapcsolatait és belső erőforrásait stratégiai tervének támogatására az intézményi folyamatok hatékony működése érdekében.

5. Folyamatok

Az intézmény hogyan és milyen módszerekkel tervezi meg, menedzseli és fejleszti folyamatait oktatási/kutatási programjainak támogatására, illetve a vevői elégedettség, valamint a számukra nyújtott értékek növelése céljából.

Eredmények

6. A közvetlen partnerek elégedettségével kapcsolatos eredmények

Azt kell bemutatni, hogy milyen eredményeket ért el az intézmény a vevők elégedettsége terén előre megtervezett céljaival és más, megfelelően kiválasztott intézmények eredményeivel összehasonlítva, és hogyan fejlődtek ezek az eredményei az elmúlt években.

7. A munkatársak elégedettségével kapcsolatos eredmények

Azt kell bemutatni, hogy milyen eredményeket ért el az intézmény a munkatársak elégedettsége terén, előre megtervezett céljaival és más, megfelelően kiválasztott intézmények eredményeivel összehasonlítva, és hogyan fejlődtek ezek az eredményei az elmúlt években.

8. Társadalmi hatással kapcsolatos eredmények

A társadalom, a külső partnerek véleménye, a velük kapcsolatos elégedettségi felmérések eredményei azt mutatják be, hogy a társadalom hogyan vélekedik az intézményről és tevékenységéről. A társadalom és a külső partnerek elégedettségére vonatkozó további, belső teljesítménymutatókat a társadalom tagjainak az intézményről kialakított véleménye háttérének megismerésére, megértésére és figyelemmel kísérésére, valamint a társadalomnak az intézményről és annak teljesítményéről alkotott véleményének előrejelzésére használja az intézmény.

9. Kulcsfontosságú eredmények

Azt kell bemutatni, hogy milyen eredményeket ért el az intézmény előre tervezett céljaival, teljesítményével és más, megfelelően kiválasztott intézmények eredményeivel összehasonlítva, és hogyan fejlődtek ezek az eredményei az elmúlt években.

Az önértékelés megvalósítása

Feladatok, lépések

Az alábbi feladatokat, lépéseket különíthetjük el:

- a felső vezetés elkötelezettségének kinyilvánítása;
- a projekt vezetőjének megbízása, ha szükséges, képzése;
- tájékoztatás a felső vezetés számára a feladatokról;
- vezetők és csoporttagok felkészítése, képzése;
- önértékelő csoportok összeállítása, csoportvezetők kinevezése;
- dokumentumok összegyűjtése, elemzése;
- felmérések, interjúk előkészítése (kérdő csoportok összeállítása, kérdéslisták elkészítése, interjúalanyok kiválasztása);
- felmérések, interjúk lefolytatása, dokumentálása, részjelentések elkészítése;
- a szervezet önértékelési jelentésének elkészítése az összegező csoport által;
- a jelentés értékelése a felső vezetés és a csoportvezetők által, erősségek és fejlesztendőek meghatározása, rangsorolása;
- fejlesztési terv elkészítése, megvitatása, elfogadása.

Az önértékelés végzéséhez szükséges készségek

A résztvevők a következő négy csoportba sorolhatók:

1. az értékelt területen kívüli vezető értékelők – külső értékelők;
2. az értékelt területen belüli vezető értékelők – belső értékelők;
3. felső vezetők;
4. az értékelésben részt vevők, az értékelt területen dolgozók.

Az egyes csoportok számára ajánlott készségek és felkészítések:

1. Külső vezető értékelők
 - A kiválóság modell és a felsőoktatási ágazat alapos ismerete. A tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a külső értékelők a sikeresek, akik mind a Kiválóság Modellt, mind pedig a felsőoktatási ágazatot megfelelően ismerik. Bár néha a felsőoktatási ágazat korlátozott mértékű ismerete előny. Feltétlenül szükséges viszont a modell, az önértékelési technikák és eszköztár részletes és teljes körű ismerete.
 - Készségek. Projektmenedzsment-ismeretek, beleértve a kommunikációs, facilitálási és diplomatikus tárgyalásvezetési készségeket.
 - Tréning. Szükséges az alapos értékelői tréning. Ezután a tudásukat gyakorlati értékeléseken való részvételek során fejleszthetik.

2. Belső vezető értékelők

- A kiválóság modell és a felsőoktatási ágazat szükséges és észszerű ismerete. Fontos annak alapos megértése, hogy az önértékelési folyamat hogyan illik bele az értékelt terület napi működésébe.
- Jártasság a projektmenedzsmentben, a projekttervezés és megvalósítás tevékenységeiben, kommunikációs képességek, motiválás, csoportmunka. Együttműködési készség a munkatársakkal, képesség a bizalom és támogatás légkörének kialakítására mind az oktató, mind az adminisztratív és műszaki munkatársakkal.
- Tréning. Fontos a modell megfelelő megismerése. Az értékelői tréningek hasznosak és segítik a munkát.

3. Felső vezetők

- A kiválóság modell ismerete. Nyilvánvaló ennek a haszna, de az ismeretek szükséges mélysége attól függ, hogy milyen módszereket alkalmaznak. Kérdőíves felmérések esetén kisebb ismeret is elegendő. A komplexebb módszerekhez alaposabb ismeret szükséges. A vezetői elkötelezettséget és támogatást is segíti a modell minél alaposabb ismerete. Ahhoz, hogy a kiválóság modell beépüljön a menedzsment tevékenységekbe és rutinná váljon, fontos a modell megértése. Sokszor ez a megértés vezet az elkötelezettséghez és támogatáshoz.

Az önértékelésnek az akadémiai minőségirányításba való integrálásához fontos mind a modell, mind pedig a felsőoktatási ágazat alapos ismerete. Főleg a központi, adminisztratív egységek értékeléséhez fontos az intézmény működésének az ismerete.

- Képesség a munkatársak támogatására és motiválására a teljes önértékelési folyamat alatt. Inkább résztvevői hozzáállással, csoporttagként, mint irányítással és ellenőrzéssel. A többi vezető munkatárs meggyőzése és érdeklődésének felkeltése igen fontos, különösen az akciók bevezetéséhez és integrálásához szükséges elkötelezettség kialakítása miatt.
- Tréning. Nagyon hasznos bevezetés a vezetők számára a kiválóság modell és az önértékelés megismertetését célzó kb. kétnapos tréning. Ugyancsak hasznos a további tapasztalatszerzés, részvétel a külső értékeléseken. További hasznos készségek a folyamatmenedzselés, a benchmarking, a partnerkénti működés.

4. Az értékelésben részt vevők

- A modell ismeretének szükséges mértéke az alkalmazott önértékelési megközelítéstől függ. Például az adatgyűjtést a modell ismerete nélkül is el lehet végezni. A tapasztalatok szerint a félnapos-kétnapos tréningek hasznosak és hatékonyabb munkát eredményeznek. Vannak rá példák, ahol ezt kötelezővé teszik, másutt az önkéntes részvételt részesítik előnyben.
- A felsőoktatási ágazat alapos ismerete hasznos, de nem lényeges. Ami lényegesebb, hogy a résztvevők tudják, hogy az egységük, karuk hogyan illeszkedik az adott intézménybe. Az önértékelés végezhető keresztfunkciós csoportokban, amelyekben oktatók, adminisztratív és műszaki dolgozók, vezetők vesznek részt.
- Készségek. Kevés aktív résztvevővel végzett önértékelés esetén nagy gonddal kell kiválasztani a résztvevőket. Nem elegendő, ha valakinek megvan a képessége a fennálló helyzet kritizálására és a problémák azonosítására, hanem olyanok szükségesek, akik képesek másokkal együtt dolgozni az okok megtalálásában és a fejlesztési tervek kidolgozásában. Ezért fontos a csoportmunkára való képesség.
- Tréning. Sok önértékelési megközelítés igényli a csoportmunkát. Ezért csoportmunkára felkészítő speciális tréningek szükségesek. Ugyancsak biztosítani kell a benchmarking, a folyamatmenedzselés, az értékelési módszerek, a tervezéssel való integrálás és az üzletiterv-készítés elsajátítását.

Az önértékelést befolyásoló tényezők

Az önértékelés bevezetését akadályozó tényezők

Jól képzett és elkötelezett egyének sem képesek arra, hogy egymagukban kiváló eredményeket hozzanak létre. Gyakran megesik, hogy az a környezet, amelyben tevékenykednek, ellenük dolgozik. Ez a szituáció nyilvánvaló volt több esetben a modell bevezetésén dolgozó intézményeknél. Melyek azok a tényezők, amelyek megnehezítik az önértékelés alkalmazását?

Gyenge menedzsment kultúra. Az intézmények egy részénél a „valahogy csak elvickélünk” kultúra tapasztalható. Inkább a reaktív, mint a proaktív szemlélet jellemző. A kiválóság modell az előre gondolkodást, a tervezést, a proaktív szemléletet támogatja és segíti elő.

Sok esetben a menedzsment a fő akadálya az önértékelési folyamat megvalósításának. Ugyanakkor a menedzsmentkultúra megváltoztatása nem tartozik a gyorsan elvégezhető feladatok közé.

Sok esetben az idősebb vezető oktatók nem mutatnak vezetői tulajdonságokat. A tréningek és jó példák hiányában a fiatal oktatóknak elképzelésük sincsen arról, hogy mit tudnak, vagy mit kell megvalósítaniuk. Az önértékelés támogatása langyos a vezetői elkötelezettség és szándék hiányában. Ilyen háttér mellett nehéz bármelyik szintnek a támogatását elnyerni.

A vezetők jelentős hányada nem érzi át a menedzsment módszerek, így az önértékelési modell használatának a szükségességét. Sokuk számára teljesen idegen a fejlesztésért érzett egyéni felelősség. Az önértékelés iránt érzett valódi elkötelezettség hiányában a kapott eredményeket gyakran lenézik, és ennek következtében a potenciális haszon elvész. Sok vezető, amikor nem tapasztal gyors fejlődést, visszavonja a támogatását és elkötelezettségét.

Negatív előítéletek. Sok intézményben az előítéletek egész sora létezik, amelyek az önértékelést kevésbé vonzóvá teszik. Ilyenek például: ez egy bürokratikus folyamat, ami nem segíti a célok elérését és az oktatást; ez csak egy gyors megerősítés néhány területnek, ami nem reális elvárásokat gerjeszt, és a munkatársakban erősíti a bizalom hiányát; sok munkát jelent jelentős javulás nélkül a vezetők számára; nem releváns a felsőoktatási környezetre; túlzottan idő- és erőforrás-igényes.

Az önértékelés sajátossága. Nem jelenti azt, hogy csak leemeljük a polcra a kész csomagot, amely egy csapásra megoldja a menedzsmentproblémákat, pedig a vezetők az ilyen megoldásokat keresik. Az önértékelés egy hosszú ideig tartó folyamat, ami kiterjedt elemzést és sok fejlesztő tevékenységet igényel. Az önértékelés szigorú és logikus, és ha korrektül alkalmazzák, lehetővé teszi a fejlesztésre szoruló területek megtalálását. Ezenkívül a vezetők fejlesztéséhez is vezethet: a pontos értékelések, a gyengeségek feltárása és a megfelelő fejlesztő akciótervek segíthetnek megoldani a vezetőkkel kapcsolatos problémákat (legtöbbször nem megfelelő módon lettek kiválasztva és nem lettek kiképezve a vezetési feladatokhoz).

Az önértékelés során kapott adatok, eredmények mennyisége. Az önértékelési megközelítések nagy mennyiségű adatot gyűjtenek, és jelentős számú fejlesztendő területet tárnak fel. Ebben a helyzetben azokra a kérdésekre kell összpontosítani, amelyek a legfontosabbak. Az adatok és a fejlesztendő területek gondos menedzselése nélkül az önértékelés eredménye gyakran okoz csalódást még azok között is, akik részt vesznek benne, mert kevés hasznát látják.

Az önértékelés bevezetésének sikerességét biztosító tényezők

Már az önértékelés megkezdésekor el kell érni a vezető oktatók elkötelezettségét. A támogatás és az elkötelezettség a vezető oktatók részéről megkönnyíti az önértékelés bevezetését. Ezt gyakran nehéz elérni, de megéri, hogy sok erőfeszítést tegyünk. A tájékoztatókon és tréningeken keresztül be kell vetni a meggyőzés különböző eszközeit azért, hogy a felső vezetés tudatában legyen az önértékelés és a modell használatában rejlő potenciális lehetőségeknek, és ezáltal meg lehessen nyerni az egyértelmű támogatásukat.

Meg kell állapodni az önértékelés kereteiben és alkalmazási területében. Az önértékelés ott sikeres, ahol az önértékelés területeit és a pozicionálását a kezdetekkor tisztázzák a felső vezetőkkel. Ez lehetővé teszi az erőforrások megfelelő hozzárendelését, az önértékelési folyamat megfelelő kialakítását, a szükséges kommunikáció biztosítását.

Fel kell ismerni az alkalmazás korlátait. Egy egész sor korlátja van az önértékelés sikeres alkalmazásának. A szíveket és az agyakat meg kell nyerni, az embereket és a folyamatokat meg kell változtatni. Ez időt vesz igénybe, különösen az olyan intézményeknél, amelyekre nem nagyon jellemző, hogy könnyen elfogadják a változásokat.

Biztosítani kell a kiválóság modell „szelíd” bevezetését. Az önértékelés kezdeti stádiumában a legmegfelelőbb megközelítés a nagyon szelíd bevezetés vagy az, hogy egyáltalán nem emlegetik a modellt. A túl sok szak kifejezés használata nem kívánatos hatást kelt. Olyan nyelvezetet kell használni, amelyet a résztvevők megértenek. A modell részletesebb megértetése később következhet azok számára, akik többet akarnak megtudni róla.

Biztosítani kell, hogy a munkatársak megszerezzék a szükséges készségeket. Az önértékelés bevezetése egy olyan közegben, amelyik nem szokott hozzá a változtatásokhoz, nagyon nehéz feladat. Biztosítani kell, hogy azok, akik irányítják az önértékelési tevékenységet, elsajátíthassák a megfelelő készségeket. Ha nem képesek megszerezni a felső szintű támogatást, elérni a projektcélokat, rosszul kommunikálnak, vagy nem tudnak eredményesen együtt dolgozni a résztvevőkkel, akkor az önértékelés sikeres bevezetésének esélyei jelentősen csökkenni fognak.

Legyünk rugalmasak az önértékelés alkalmazásában. A legmegfelelőbb módszer is változhat, különösen a korai szakaszban. Ha az adott kultúra nem fogadja el a formális vagy a szigorú önértékelést, akkor egy másik utat kell választani. Mindig emlékezzünk rá, hogy még egy kezdetben sikeres módszer esetén is kritikusan kell vizsgálni a további alkalmazását. Például azt, hogy egy szelíd módszer után következhet-e egy szigorúbb, vagy a szigorúbb kezdést nem kell-e finomabb módszerekkel folytatni.

Legyünk annyira szigorúak, amennyire csak lehetséges. Használjuk a lehető legszigorúbb önértékelési módszert, amelyet az intézmény erőforrásai lehetővé tesznek, amelyet megértenek és elfogadnak. Minél szigorúbb a módszer, annál jelentősebbek az eredmények és nagyobbak a lehetőségek a fejlesztésekhez, amelyek az intézmény számára megfelelő változásokat eredményeznek.

Fontosabb összpontosítani a stratégiai kérdésekre, mint a működési kérdésekre. A jelentős javulások akkor érhetők el, ha a működési kérdések mögött rejlő stratégiai kérdésekre összpontosítanak. Sok esetben a működési problémák jelentkezése mögött stratégiai hiányosságok rejlenek, azaz nincs koherens stratégia. Ha csak a működési problémákkal foglalkoznak, általában rövid távú megoldások születnek. A stratégiai kérdésekre összpontosítás eredményeként jelentős változtatásokat lehet megvalósítani sok területen. Néhány gyors győzelem elérése lehetővé teszi a sikerek azonnali felismerését.

A tevékenységeket priorizáljuk és témakörök szerint csoportosítjuk. Egy önértékelési tevékenység után nem több mint 15 akcióterületet lehet kijelölni. Az akcióterületek csoportosítása révén gyakran meghatározhatók a stratégiai megoldások. Például egy sor kommunikációval kapcsolatos probléma nyilvánvalóan annak a következménye, hogy nincsen az intézménynek koherens kommunikációs terve. A kommunikációs terv elkészítése, amely az akciók csoportjait tartalmazza, további akciót jelenthet.

Az önértékelés épüljön be a vezetési folyamatokba. Azon kell dolgozni, hogy ez a beépülés minél gyorsabban megtörténjen. Minél gyorsabban kerül kapcsolatba az önértékelés az üzleti tervezéssel, annál hamarabb jelentkeznék az eredmények. Ebben az esetben könnyebb lesz fenntartani az önértékelési megközelítést. A következő lépcső ennek az integrált keretrendszernek az összekapcsolása az akadémiai minőségirányítási rendszerrel. Ehhez meg kell érteni a Kiválóság Modell rendszerét és a benne rejlő stratégiai lehetőségeket.

Világos legyen, hogy a Kiválóság Modell egy rendszer, amely egymással kapcsolatban lévő elemeket tartalmaz, valamint az, hogy a modell használatával végzett önértékelés jelentős eredményhez vezethet, hogy óriási lehetőségeket jelent a stratégiai fejlesztésekhez.

Ezen a nagy utazáson minden egyes állomást gondosan meg kell tervezni. A tervezésnél szem előtt kell tartani a végső célt. Az, hogy az önértékelés a kezdeti értékelési, helyzetfelmérési – a szervezet egészségi állapotának felmérésére használt – eszközből tervezési, majd stratégiai eszközzé váljon, időt és erőfeszítést követel. Az önértékelés bevitele a tervezésbe lehetővé teszi, hogy továbbra is használják a szervezet állapotának a felmérésére, ugyanakkor a folyamatos fejlesztési ciklus része legyen.

Végül, készüljünk kemény munkára és legyünk türelmesek. Készüljünk arra, hogy különösen az elején nagy erőfeszítéseket kell tenni. Ne lepődjünk meg és ne bátortalanodjunk el, ha az eredmények jelentkezése időt vesz igénybe. Megéri a várakozást!

A minőségdíj-modell alkalmazásának várható eredményei és fejlesztése a hazai felsőoktatásban

A minőségdíj-modell alkalmazására a hazai felsőoktatásban egyelőre nincsenek jó példák és tapasztalatok. Kivételnek tekinthető a Kodolányi János Főiskola, amely az európai minőségdíjra pályázott ebben az évben.

A Kodolányi János Főiskola a Közép-Dunántúl meghatározó felsőoktatási intézménye, a nappali és levelező tagozatos képzésben részt vevők száma alapján az ország legnagyobb nem állami fenntartású főiskolája, ahol jelenleg nappali és levelező képzésben mintegy 10 000 diák tanul. Jelenleg három képzési helyen (Székesfehérvár, Budapest és Siófok) angol-, német-, francianyelv- és irodalomtanár, gazdálkodási, idegenforgalmi és szálloda, vendéglátó és szálloda, kommunikáció, művelődésszervező, általános szociális munkás, valamint nemzetközi kapcsolatok alapképzési szakon folyik képzés. 2005-ben oktatási központot létesített az ausztriai Fürstenfeld városában, amivel a magyar felsőoktatási intézmények közül elsőként hoztak létre egy központot Ausztriában, ahol a hallgatóik speciális nemzetközi képzési és szakmai programokba kapcsolódhatnak be.

Meg kell jegyezni, hogy ez az intézmény volt az egyetlen a hazai felsőoktatásban, amelyik 2004-ben elnyerte a minőségdíj előszobájának tekintett IIASA Shiba-díjat.

A Nemzeti Fejlesztési Terv keretében megvalósított, minőségfejlesztéssel foglalkozó pályázatok eredményeinek értékelése, felmérése most kezdődik. A pályázatok kidolgozására, megvalósítására az intézmények 84 000 000 és 355 000 000 Ft közötti összeget, összesen 1 780 212 889 Ft-ot nyertek. A 2. táblázat a pályázatokat kidolgozó konzorciumok vezető intézményeit és a pályázatok témáját tartalmazza.

A pályázatok mindegyikében szerepe van az önértékelésnek, a kiinduló helyzet felmérése és a pályázattal elért eredmények, fejlesztések értékelése céljából. A pályázatok értékelésének lezárulta után (még ebben az évben) lehet majd képet kapni arról, hogy mely intézmények végezték el az önértékelésüket, és ehhez milyen módszert alkalmaztak.

2. táblázat

A HEFOP 3.3.1. A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése c. pályázat keretében megvalósított pályázatok

Sorsz	Pályázó neve	Projekt megnevezése
1	Semmelweis Egyetem	Minőségközpontú vezetés
2	Debreceni Egyetem	Minőségi tudás előállítás és átadása az egészségügyi és orvosképzésben. Válasz a XXI. század kihívásaira
3	Budapesti Gazdasági Főiskola	Paradigma a Felsőfokú Szakképzésben, avagy az üzleti szakképzés új programjai
4	Dunaújvárosi Főiskola	Partnerközpontú önértékelési modell megalkotása és továbbképzések a felsőoktatási intézmények humánerőforrásainak fejlesztéséért
5	Szegedi Tudományegyetem	Dél-alföldi felsőoktatási intézmények benchmarking alapú minőségértékelési rendszerének kialakítása
6	Esztergomi Hittudományi Főiskola	Régióközi együttműködés egy esztergomi képzési szolgáltató központ bázisán az Európai Felsőoktatási Térséghez csatlakozást és a munkaerőpiaci alkalmazkodást segítő képzési kínálat és minőségközpontú szolgáltatások kialakítása
7	Károly Róbert Főiskola	Minőség- és környezetközpontú integrált menedzsment- rendszer kifejlesztése, bevezetése és tanúsíttatása az ISO 9001–14001 szabvány szerint és az E-learning keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó oktatás
8	Színház- és Filmművészeti Egyetem	„Európai szellemben” – A Színház- és Filmművészeti Egyetem működési struktúrájának korszerűsítése az EU-s normákkal összhangban
9	Pécsi Tudományegyetem	A működési folyamatok mintaszerű újraszervezése az integrált vidéki nagyegyetemek minőségközpontú működésének támogatása érdekében
10	Nyíregyházi Főiskola	Minőségi oktatás hatékony vezetéssel európai dimenzióban
11	Budapest Kommunikációs Főiskola	A Budapesti Kommunikációs Főiskola, az Általános Vállalkozási Főiskola és a Harsányi János Főiskola minőségközpontú fejlesztése
12	Miskolci Egyetem	A felsőoktatási intézmények minőségkultúra váltásának pilot programja

A felsorolt pályázatok közül a 4. számú foglalkozik az önértékelési modell felsőoktatási adaptációjával és kipróbálásával. Az 5. számú ugyancsak az önértékelés egy területével, a minőség értékelését lehetővé tevő mutatók rendszerének kidolgozásával foglalkozik. E két pályázat tartalmának rövid leírása a következő:

4. Dunaújvárosi Főiskola

A projekt címe: Partnerközpontú önértékelési modell megalkotása és továbbképzések a felsőoktatási intézmények humán erőforrásainak fejlesztéséért.

A projekt tartama: A konzorciumban részt vevő egyetemek és főiskolák, valamint nonprofit szervezetek tapasztalatai alapján megteremtik a célcsoport tagjai számára a korszerű vezetési, minőségirányítási, illetve tanulásirányítási módszerek elsajátításának és bevezetésének lehetőségét. Kialakítják a multimédiás eszközökkel megvalósuló távoktatást, melyet folyamatosan fejleszteni kívánna, így segítve a valamilyen okból hátrányos helyzetű, fogyatékkal élő diákok, illetve a megváltozott munkaképességűek integrálódását a felsőoktatásba és a munkaerőpiacra.

Magyarországon elsőként kívánják adaptálni a European Foundation for Quality Management (EFQM) alapú önértékelési modellt intézményükre, ezzel elősegítve az intézmények költséghatékonyabb működését. A projekt során meg kívánják szervezni egy európai EFQM önértékelési konferenciát az ECOP szervezettel közösen (az EFQM oktatási szervezete).

A projekt időtartama: 25 hónap

Projekt partnerek:

Emberi Erőforrás-gazdálkodási Tanácsadók Országos Szövetsége

Pécsi Tudományegyetem

Széchenyi István Egyetem

Kodolányi János Főiskola

Ipar Műszaki Fejlesztésért Alapítvány

Magyar Akkreditációs Bizottság

5. Szegedi Tudományegyetem

A projekt címe: Dél-alföldi felsőoktatási intézmények benchmarking alapú minőségértékelési rendszerének kialakítása.

A projekt tartama: A munkafázisban megtörténik a felsőoktatási intézmények tevékenységének minőségét mérni képes egységes intézményi modell, valamint annak dimenzió- és tényezőrendszer mint mutatórendszer meghatározása. A következőkben a kialakított modellnek megfelelő egységes, összemérhetőséget lehetővé tevő mérési, értékelési módszertan kialakítása a feladat. A munkafázis során (A) kialakításra kerülnek a korábbi munkafázisban definiált mérési tényezők mérési módszerei, az egyes mérések megvalósítási módjai, a mérések során szükséges eszközrendszer. (B) Kialakításra és szabályozásra kerül az egységes modellben rögzített mérőrendszer, a nyert információk felhasználási módja, az intézményi mérésekhez szükséges eljárásrend. (C) Megtörténik a kifejlesztett modell és módszertan vezetői feladatainak programozása, az értékeléshez szükséges dokumentációs rendszer kifejlesztése. A munkafázis eredménye: egységes minőségközpontú értékelésre alkalmas mutatószámrendszer, annak kidolgozása, bevezetési és működtetési

módszertani kézikönyve. A következő lépésben az intézmények testre szabott minőségközpontú mérő- és értékelő rendszerének kialakítása történik meg. A munkafázis célja az egységes módszertan kiegészítése, az intézményi specialitások megjelenítése.

A projekt időtartama: 24 hónap

Projekt partnerek:

Tessedik Sámuel Főiskola

Eötvös József Főiskola

7. A Felsőoktatási Minőségi Díj működtetésének feladatai

- Rendeletben kell szabályozni az EFQM-modell szerinti minőségdíj működtetését.
- A HEFOP-pályázat során adaptált EFQM Kiválóság Modellbe bele kell építeni a kipróbálás tapasztalatait, és ki kell alakítani a felsőoktatási intézményekben alkalmazható végleges és elfogadott szempontrendszert.
- Támogatni kell, hogy az EFQM Kiválóság Modell felsőoktatásra adaptált önértékelési szempontrendszerét minden intézményben megismerhessék, használatát elsajátíthassák, és ezáltal az intézmény teljesítményének mérésére alkalmas és a fejlesztések megvalósításához vezető módszertant és eszköztárat kapjanak.
- A szempontrendszert és használatát Önértékelési Útmutató formájában kell az intézmények rendelkezésére bocsátani.
- Lehetőséget kell biztosítani az intézmények számára, hogy a munkatársak közül minél többen megismerjék a modell logikáját és összefüggéseit, illetve elsajátítsák az önértékelés módszertanát és eszköztárat.
- Ki kell dolgozni a pályáztatás és a pályázatok értékelésének rendszerét, az NMD-hez hasonló metodika alapján.
- Ki kell képezni az értékelőket, akik a felsőoktatásban járatos, valamint a modell értékelési módszertanát elsajátított szakemberek. Meg kell jegyezni, hogy mind a pályázatok elkészítése, mind pedig értékelése szakértelmet – elméleti tudást és gyakorlatban szerzett tapasztalatot – igényel.
- Eldöntendő, hogy milyen szintű szervezeti egységek pályázhassanak: intézmény, kar, intézet vagy tanszék. A díjmodell csakúgy, mint bármelyik minőségirányítási rendszer egy adott szervezetre, szervezeti egysége alkalmazható.
- Eldöntendő, hogy a modell hány szintje kerüljön kidolgozásra: a partnerközpontúság megvalósításában eredményeket felmutatók, a kiválóság útján a kezdeti lépéseket megtevők és a TQM kiépítésénél tartók számára, külön-külön szinteket célszerű meghatározni. A szempontrendszer célszerűen kövesse az Európai Kiválóság Díj szintrendszerét, hogy az intézményeknek lehetőségük legyen ne csak az önértékelés elsajátítására, hanem az FMD és később az Európai Kiválóság Díj megpályázására is, ami európai és nemzetközi elismerésüket, versenyképességük fokozását jelenti.
- A Felsőoktatási Minőségi Díj működtetése, fejlesztése, a fejlesztési feladatok kidolgozásának és megvalósításának összehangolása a pályáztatás rendszerével, a pályázatokkal megvalósított intézményi fejlesztések maximális eredményességének és hatékonyságának biztosítása, továbbá az eredmények terjesztése céljából szükséges mindezen tevékenységek szakmai támogatása és koordinálása, amire célszerű létrehozni egy Minőségfejlesztési Kutatási és Koordinációs Irodát.

A megvalósítandó feladatokat, a megvalósításukhoz szükséges becsült időtartamokat és költségeket a következő táblázat tartalmazza:

3. táblázat

A Felsőoktatás Minőségi Díj pályázati folyamatának főbb lépései, ütemezése, résztvevői és költségei

Feladatok	Becsült időtartam, javasolt időpont	Résztvevők	Eredmény	Becsült költségek millió Ft
1. Modell adaptálása, szempontrendszer kidolgozása	HEFOP keretében elkészült		Adaptált modell, szempontrendszer	
2. Útmutató tervezet elkészítése.	3 hónap	Munkacsoport: 3-5 fő MIK: 1 fő MKI	Útmutató tervezet	1
3. Modell kipróbálása két karon, a résztvevők felkészítésével. Tréninganyagok elkészítése	5 hónap	Meghívásos, esetleg nyilvános pályázattal, kiválasztott karok, két különböző intézményből, intézményi és kari vezetők minőségfelelős, munkatársak és munkacsoport, MIK, MKI	Önértékelés a kiválasztott karokon, felkészült résztvevők	12
4. Tapasztalatok összegzése modell módosítása, útmutató, tréning anyagok véglegesítése	2 hónap	Munkacsoport, kari vezetők minőségfelelősök, MIK, MKI	Útmutató	2
1-4. Egyszeri költségek: kipróbálás, útmutató, tréning anyagok	10 hónap		15	
5. FMD Bizottság létrehozása, bizottsági tagok felkérése.	A Díj-pályázat kiírása előtt	OM	FMD Bizottság	
6. Pályázat kiírása.	4 hét: javasolt időpont: okt. első hete	MKI, MIK	Pályázati kiírás	
7. Tájékoztatók, felkészítések az önértékelésre, pályázat elkészítésére	4 hét. Fél napos tájékoztatók és 2-3 napos felkészítések Javasolt időpont: október, november első hete	MKI, MIK	Tájékoztató és tréninganyagok, felkészült intézményi munkatársak	
8. Előjelentkezések leadása	Javasolt határidő: nov. 15	MKI	Előjelentkezések, az értékelők számának tervezése	

Feladatok	Becsült időtartam, javasolt időpont	Résztevők	Eredmény	Becsült költségek millió Ft
9. Pályázatok elkészítése	4 hónap	Pályázó intézmények	Intézményi önértékelések, pályázatok	Intézménytől függő, saját költség, HEFOP stb. pályázatokból
10. Pályázatok beadása	márc. 15.	Pályázó intézmények	Beadott pályázatok	
11. Pályázatok formai értékelése	1 hét	MKI	Elfogadott pályázatok listája	
12. Értékelők felkészítése, képzések szervezése	1-3 nap	MKI, MIK	Felkészült értékelők	
13. Pályázatok egyéni és csoportos értékelése	2-4 hét márc. 22-től	MKI, értékelők	Erősségek, fejlesztendők, pontszámok pályázonként	
14. Döntés a helyszíni szemlékről.		MKI	Helyszíni szemlék intézmények	
15. Helyszíni szemlék.	4 hét, ápr. 30-ig	MKI, értékelők	A helyszíni szemlék megállapításai	
16. Végző értékelés.	1 hét	MKI, értékelők	Módosított erősségek, fejlesztendők, pontszámok pályázonként	
17. Döntés a nyertesekről.	Május utolsó hete	FMD Bizottság, MKI	Nyertes intézmények	
18. Visszajelzések elkészítése.	Május-június	MKI, értékelők	Erősségek, fejlesztendők, pontszámhatárok visszajelzése	
19. Díjátadási ünnepség.	Június utolsó hete	MKI, MIK	Átadott díjak	
20. Értékelők és pályázók tapasztalatainak összegezése, fejlesztési javaslatok megfogalmazása.	1 hónap	MKI, MIK, értékelők, pályázók	Fejlesztési javaslatok	
21. Az útmutató és az egész folyamat szükség szerinti módosítása a fejlesztési javaslatok alapján	1 hónap	MKI, MIK	Új útmutató, módosított folyamat	

Feladatok	Becsült időtartam, javasolt időpont	Részvevők	Eredmény	Becsült költségek millió Ft
A díj működtetésének rendszeres költsége, évente, beleértve a 5-7. és 10-20. pontok megvalósítását.				12

FMD Bizottság: Felsőoktatási Minőségi Díj Bizottság

Munkacsoport: 4-5 fős, 1 fő intézmény vagy kar vezetője, 2-3 fő az Európai Minőségdíj alkalmazására vagy értékelésére felkészült személy, 1 fő a MIK munkatársa

MIK: Minőségfejlesztési Központ, az EFQM Nemzeti Partnerszervezete

MKI: Minőségfejlesztési Kutatási és Koordinációs Iroda, feladata az egyes tevékenységek szervezése, feltételeinek megteremtése

Megjegyzés:

A díj kidolgozásának egyszeri és működtetésének rendszeres, évente jelentkező költsége a Nemzeti Minőségi Díj és a Közoktatási Minőségdíj működtetési költségei alapján becsült átlagos összeg. A működtetés éves költsége függ a pályázó intézmények számától.

Az önértékelés módszertanának és eszköztárának megismerttetése az intézményekkel még akkor is fontos és szükséges feladat, ha nem pályázzák meg a minőségi díjat. A képzések megvalósításának költségei az alkalmazott módszerektől függenek. Javasolható a különböző célcsoportok számára különböző szintű, tréning jellegű képzések megvalósítása. A javasolt képzéseket az 5.2. pont ismerteti részletesen. Ennek költségei a táblázatban nem szerepelnek.

Összefoglalás

1. Az önértékelés nem új dolog, hiszen az intézmények a MAB akkreditációjához és az éves jelentések elkészítéséhez végeznek ilyen munkát. Ugyancsak önértékelést használnak az oktatói munka értékelésére, a tanév végi vezetői beszámolókhöz stb. Az eddigi értékelések tapasztalatai alapján megállapítható, hogy az intézmények és szervezeti egységek gyakorlatában általában:

- az egyes értékelési elemek önállóan működnek, egy-egy adott célra koncentrálnak és sokszor nincsenek összehangolva, nem vizsgálják a különböző területeken végzett értékelések eredményeinek kapcsolatát és az összefüggést a stratégiai célok, a folyamatok és az eredmények között;
- az értékelések nem fedik le a teljes működést, egyes területekre koncentrálnak, míg mások kimaradnak;
- az értékelések nem vagy csak részben támaszkodnak adatokra és tényekre;
- az értékelések eredményeit nem használják a stratégiai tervezéshez és a tervek aktualizálásához, ösztönösen és a napi feladatok megoldására koncentrálnak irányítják működésüket;
- nem vizsgálják az alkalmazott módszereik hatékonyságát, nem elemzik, hogy milyen erőforrás befektetéssel jár a módszerrel elérni kívánt célok megvalósítása;
- nem vizsgálják meg az eredmények és a működés időbeli alakulását (trendvizsgálatok), és nem történik meg az eredmények összehasonlítása intézményen belül a szervezeti egységek között, illetve más intézményekével.

2. Az EFQM Kiválóság Díj alapú Felsőoktatási Minőségi Díj (FMD) kidolgozásával egy olyan átfogó intézményi önértékelési rendszer (önértékelési modell és önértékelési módszer) kialakítására kerül sor, amely elősegíti a fenti „hiányosságok” kiküszöbölését, mert:

- teljes körű, azaz lefedi az intézmény teljes működését, és kiterjed az összes eredményére;
- összefogja a különböző intézményi értékelési elemeket, és azok kapcsolatának elemzését is segíti;
- lehetővé teszi a tényeken és adatokon alapuló értékelést, felhasználja az intézményben rendelkezésre álló adatokat, statisztikákat, különböző mérési eredményeket stb.;
- lehetőséget teremt az alkalmazott vezetési, oktatási, mérési, értékelési stb. módszerek hatékonyságának értékelésére;
- lehetőséget nyújt az eredmények időbeli alakulásának elemzésére;
- segíti az intézmény és az egyes szervezeti egységek eredményeinek és működésének összehasonlítását más hasonló típusú intézményekkel, illetve az intézményen belül más szervezeti egységekkel.

3. A modell a felsőoktatási intézmények működéséhez, szakmai-működési sajátosságaihoz illeszkedő önértékelési eszköz, amely figyelembe veszi ezen intézmények és szervezeti egységeik sajátosságait, lehetővé teszi a fokozatos bevezetést úgy, hogy mindvégig az intézmény oktatási-kutatási tevékenységét helyezi az önértékelés középpontjába. A modell alapján végzett intézményi önértékelés során megvizsgálják az intézményi működés területeit, megfelelően megválasztott szakmai szempontok alapján. Feltárják az adott területek erősségeit, amelyekre építhetnek a jövőben, és a fejlesztési lehetőségeket, amelyek kihasználásával tovább növelhetik az intézmény eredményességét és hatékonyságát, valamint a partnerek elégedettségét.

4. A modell értelmezése mellett az intézményi önértékelés módszerének elsajátítása is új típusú feladatot jelent az intézmény számára, ami a többszöri alkalmazás során egyre inkább rutinfeladatává válhat. Ehhez segítséget nyújtanak a támogató elemek: a bevezetési útmutató, a módszertani anyagok, valamint az értékelő szakértők, az intézményi felelősök és a résztvevők minél nagyobb számának képzése.

5. A modell alkalmazásával olyan intézményi önértékelési módszer bevezetését valósítják meg az intézmények, amely átlagosnak számító munka befektetése mellett a lehető legpontosabb eredményt hozza, és alapot jelent konkrét fejlesztések elindításához, miközben lehetővé teszi a megvalósítás külső értékelését is.

6. A cél az, hogy az intézmények olyan szintre jussanak el az önértékelés alkalmazásában, hogy képesek legyenek az önértékelési modellt önállóan alkalmazni, és képessé váljanak az egységesen kialakított önértékelési módszer továbbfejlesztésére. Az intézmény fejlődéséhez azonban nem magán az önértékelésen van a hangsúly, hanem az önértékelés során a fejlesztési lehetőségek feltárásán és a szükséges fejlesztések megvalósításán. A modell nagy hangsúlyt helyez arra, hogy az önértékelés váljon a fejlesztő munka, az innováció alapjává, és kiindulási alapot jelentsen az intézménynek az elindítandó fejlesztésekhez. Fontos, hogy az önértékelés a kezdeti értékelési, helyzetfelmérési – a szervezet egészségi állapotának felmérésére használt – eszközből tervezési, majd stratégiai eszközzé váljon.

7. A modell szerinti önértékelés az egyik legeredményesebb módszer a szervezeti kultúra fejlesztésére. Az erősségek és a fejlesztendő területek azonosításával hasznos menedzsment eszköz. A meghatározott kritériumok szerinti önértékelés során feltárt fejlesztendő területeket rangsorolják, és meghatározzák, hogy az elkövetkezendő időszakban mely területeken kívánnak fejlődni. A fejlesztés ily módon tudatos, mérhető, tervszerű, meghatározott módszerek alkalmazásával folyik, felhasználja mások tapasztalatát és jó gyakorlatát, benchmarking módszereket alkalmaz.

8. Az önértékelés segíti az intézményeket törvényi kötelezettségeik teljesítésében is. Az önértékelés eredményei segíthetnek a legjobb fejlesztési gyakorlatok feltárásában is, amelyek megismertetésével nemcsak intézményi, hanem átfogó országos fejlesztések is elindíthatók.

9. Az intézményi önértékelés olyan eszközt és módszert ad az intézmény kezébe, amellyel az megalapozhatja hosszú távú sikerességét. A kiválóság elismerésére a Felsőoktatási Minőségi Díj szolgál, amelynek működtetését rendeletben kell szabályozni. A díj megalapításán kívül meg kell teremteni a feltételeket a díj kidolgozására, működtetésére és fejlesztésére, az intézmények munkatársainak és a pályázatok értékelőinek a felkészítésére. A díj modellje célszerűen, valamint a közoktatáshoz és a szakképzéshez hasonlóan az EFQM Kiválóság Díj modell felsőoktatásra adaptált változata. Ez teszi lehetővé a hazai és európai felsőoktatási intézmények közötti összehasonlításokat, benchmarking tevékenységeket, valamint az európai pályázást, és végül, de nem utolsósorban a kapcsolatot a szintén az EFQM- modellt használó gazdasági szervezetekkel, a közoktatással és a szakképzéssel.

10. Fontos, hogy a díjat egy, a felsőoktatási intézményektől független, a társadalom és a gazdasági élet képviselőiből álló Bizottság ítélje oda, a modell értékelésében felkészült bírálók javaslata alapján.

11. Amennyiben az intézmények vagy szervezeti egységek működésük és eredményeik alapján alkalmassá válnak rá, pályázatot nyújthatnak be a Felsőoktatási Minőségi Díjra, illetve az EFQM Kiválóság Díjra.

Javaslatok

1. Az alkalmazási tapasztalatok és példák alapján javasolható, hogy a Felsőoktatási Minőségi Díj (FMD) modellje az EFQM Kiválóság Díj legyen, amelynek használatával egy olyan átfogó intézményi önértékelési rendszer (önértékelési modell és önértékelési módszer) kialakítására kerülhet sor, amely a kezdeti értékelési, helyzetfelmérési – a szervezet egészségi állapotának felmérésére használt – eszközből tervezési, majd stratégiai eszközzé és ezáltal a fejlesztő munka, az innováció alapjává válik, kiindulási alapot teremtve intézményi, illetve átfogó országos fejlesztésekhez.

Ez a modell lehetővé teszi a hazai és európai felsőoktatási intézmények közötti összehasonlításokat, benchmarking tevékenységeket, valamint az európai pályázást és végül, de nem utolsósorban a kapcsolatot a szintén EFQM Kiválóság Díj modellt használó gazdasági szervezetekkel, a közoktatással és szakképzéssel.

2. Legyen cél az, hogy az intézmények eljussanak az önértékelési modell és módszerek olyan szintű alkalmazásáig, hogy képesek legyenek az önértékelést önállóan és rutinszerűen használni.

3. Az intézmények, karok és más szervezeti egységek kiválóságának elismerésére a Felsőoktatási Minőségi Díj szolgáljon, amelyre az intézmények pályázhatnak.

4. A díj odaítélését a felsőoktatási intézményektől független, a társadalom és a gazdasági élet képviselőiből álló Bizottság ítélje oda, a modell értékelésében felkészült bírálók javaslata alapján.

5. Létre kell hozni és működtetni kell az önértékelés elsajátítását, valamint a Felsőoktatási Minőségi Díj pályázási rendszerének működtetését és fejlesztését támogató elemeket: bevezetési útmutató, módszertani

anyagok készítése, valamint az értékelő szakértők, intézményi felelősök és résztvevők képzése minél nagyobb számban.

6. Az új felsőoktatási törvény végrehajtásáról szóló rendeletben világossá kell tenni és egyértelműen meg kell határozni az intézmények által készítendő minőségfejlesztési program tartalmát, rögzíteni kell a minőségfejlesztési program megvalósítás projekttervének, ütemtervének elkészítését, valamint a Felsőoktatási Minőségi Díj működtetését.

7. Mindezen feladatok, valamint a bolognai folyamatból következő egyéb feladatok teljesítése, továbbá a feladatok kidolgozásának és megvalósításának összehangolása a pályázatrendszerével, a pályázatokkal megvalósított intézményi fejlesztések maximális eredményességének és hatékonyságának biztosítása, továbbá az eredmények terjesztése céljából szükséges mindezen tevékenységek szakmai támogatása és koordinálása. Ugyancsak szükséges a felsőoktatás irányításának segítése az ágazati minőségpolitika feladatainak megvalósításában, illetve az együttműködésben az intézmények külső értékelésének résztvevőivel. Ezért javasolható a Minőségfejlesztési és Kutatási Koordinációs Iroda létrehozása, amelynek működési költségeit elkülönítetten tervezik az Oktatási Minisztérium költségvetésében, és amelynek működését és feladatait, szervezetét, személyi állományát meghatározzák, illetve biztosítják. A Minőségfejlesztési és Kutatási Koordinációs Iroda koordináló szerepet lát el, feladatait az intézményekben meglévő kutató bázis felhasználásával, a feladatok pályázatásával, szakértők bevonásával végzi.

8. A Minőségfejlesztési és Kutatási Koordinációs Iroda javasolt feladatai:

- Az intézmények belső minőségfejlesztésének, a minőségfejlesztési rendszer kialakításának, az önértékelési módszerek elsajátításának, valamint mindezen tevékenységekhez szükséges felkészültség megszerzésének segítése;
- Az EFQM alapú Felsőoktatási Minőségi Díj működtetésének és fejlesztésének szervezése;
- Intézményi, kari, szaki, tanszéki mutatók kidolgoztatása, szem előtt tartva a vonatkozó európai ajánlásokat, amelyek a külső és belső értékelések alapját képezik és felhasználhatók az összehasonlításra, rangsorok készítésére;
- Szakértők képzése, nyilvántartása, illetve bevonása a minőségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok kidolgozásába;
- A Nemzeti Fejlesztési Terv keretében megvalósuló pályázatok összehangolása az intézmények minőségfejlesztését szolgáló feladatokkal, az intézmények minőségfejlesztési programjának készítésével, bevezetésével, az önértékelés elvégzésével, az FMD-pályázat elkészítésével és az ezekhez szükséges felkészültség megszerzésének biztosításával; szakértői segítség a pályázatok eredményeinek és az eredmények hasznosulásának vizsgálatához;
- A minőségfejlesztéssel foglalkozó kutatási témák kidolgoztatása, a kutatások összehangolása, az eredmények és a jó gyakorlatok terjesztésének és hasznosulásának segítése;
- Az európai felsőoktatás minőségfejlesztésével foglalkozó, valamint a hazai szervezetek (MAB, Országos Kredittanács, Felsőoktatási Információs Központ) munkájának és eredményeinek figyelése és a szükséges fejlesztések összehangolása a pályázatokkal;
- Benchmark központként működés a felsőoktatás számára.

Irodalom

- Applying Self-Assesment against the EFQM Excellence Model in Further and Higher Education* (2003). Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Baldrige National Quality Program* (2000): Education Criteria for Performance Excellence.
- Bálint J. (2001, 2004): *Minőség – tanuljuk, tanítsuk és valósítsuk meg*. Budapest: TERC Kft.
- Bálint J. (2002): *Felmérés a minőségfejlesztés helyzetéről a felsőoktatásban*. Budapest: SZIE YMMF. [Kutatási jelentés].
- Bálint J. (2004): *A magyar felsőoktatás minőségfejlesztésének koncepciója*. Budapest: OM. [Tanulmány].
- Bálint J. (2005): *A felsőoktatás a fenntartható fejlődésért: A fenntarthatóság és a minőség kapcsolata: Koncepció*. Budapest.
- Bálint J. (szerk.) (2001): *A felsőoktatás minőségfejlesztése: Útmutató a Felsőoktatás minőségfejlesztéséhez*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Basic Information* (2004): The Bologna Process – Towards The European Higher Education Area.
- Csiszár M. (szerk.) (2003): *KMD modell értelmezési útmutató*. Budapest: MIK.
- CQAF modell adaptáció. Fejlesztési koncepció*. (2006). Budapest: United Consult.
- Debreczeni P. (2003): *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térhez Program*.
- Derrick, M.G. (2000): *Creating Environments Conductive for Lifelong Learning. New Direction for Adult and Continuing Education*, No 1.
- EFQM Education Community of Practice (2003): *EFQM Education Community of Practice Network. Statment of purpose*. UK.
- EFQM evaluation. TRIS method (2002).
- EFQM Excellence Award Information Brochure -Version 2. (2006). UK
- EFQM Excellence Model Higher Education Version (2003). Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Embedding excellence in HE. HEFCE. (2005). Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Európai útmutató a szakoktatási és szakképzési szolgáltatók önértékeléséhez. (2003). Európai Szakképzés-fejlesztési Központ.
- Magna Charta Universitatum* (1988): Bologna.
- Nyborg, P. (2004): *The Bologna Process from Berlin to Bergen*. Berlin Seminar.
- Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában. Riótól Johannesburgig*. Budapest, 2002.
- OM: (2003): *National Report on the Implementation of the Objectives of the Bologna Declaration in Hungary*. Budapest: OM.
- OM (2004): *A magyar Universitas program és a felsőoktatási törvény koncepciója*. Budapest: OM.
- Pályázati útmutató. 2004. évi Nemzeti Minőségi Díj. (2004): IMFA-MIK.
- Realising the European Higher Education Area* (2003): *Communique of the Conference of Ministers responsible for HE in Berlin on 19 September 2003*.
- Reichert, S. & Tauch, C. (2003): *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*. European University Association.
- Shiba, S., Graham, A. & Walden, D. (1993): *A New American TQM*. Cambridge, Massachusetts: Center for QM.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. (2004) Finland: ENQA.
- Steed, C. et al. (2001): *The Excellence Model in Higher Education. Final project report*. Sheffield: Sheffield Hallam University Consortium for Excellence.
- Sugár K. (2004a): *A kiválóság modell. Különös tekintettel a kis- és közepes vállalkozásokra*. XIII. Magyar Minőség hét előadása.

- Sugár K. (2004b): A TQM sikeres alkalmazásának elismerése és tanúsítása európai szinten. *Magyar Minőség*, 2. szám.
- The Bologna Declaration of 19 June (1999): Bologna, Italy.
- TRIS-EFQM model version 4.2. (2003): TRIS Geel. Hollandia.
- UNESCO (1997): *Educating for Sustainable Future: A transdisciplinary Vision for Concerted Action*, paragraph 38.
- Vail, P. (1996): *Learning As a Way of Being*. San Francisco.
- Rusakov, A. & Mazaletskaya, A. (2006): *Raising Management Standards in a Russian University*.
- Evans, P. (2006): *Self Assessment-an Award Simulation Approach*. HEFCE.

Felelős kiadó: PH Felsőoktatási Kutatóintézet igazgatója
Nyomdai előkészítés: Layout Factory Grafikai Stúdió
Nyomdai kivitelezés: Perc Print Digitális Nyomdai Műhely

ISBN-10: 963-404-413-1
ISBN-13: 978-963-404-413-0