

Tudós fórum

Az MTA főttkára szeptemberben az alábbi elektronikus levelet intézte az MTA tagjaihoz és doktoraihoz:

MÉLYEN TISZTELT AKADÉMIKUS ÚR/HÖLGY!

Örömmel tájékoztatjuk, hogy a novemberben Budapesten tartandó WORLD SCIENCE FORUM előkészületei a nyári hónapokban is folytatódtak. Eddigi figyelmét, együttműködését megköszönve, most különösen értékes hozzájárulásra szeretnénk Önt kérni.

Már megnyílt a novemberi rendezvényt megelőző nemzetközi elektronikus véleményváltások internetes fóruma (www.sciforum.hu). Nagyon fontosnak tartanánk, ha a magyar kutatói közösség képviselői is hallatnák hangjukat az elővitában. Ön mint a tudomány és a társadalom *interface*-ében tevékenykedő kutató bizonyára értékes és tudományszakjára nézve különösen releváns téziseket tud közreadni a novemberi rendezvény főtémájára vonatkozóan, amely

*a tudás, a szaktudományos ismeretek
társadalmi/gazdasági összefüggéseit érinti.*

Akadémiánk mint a WORLD SCIENCE FORUM szervezője ezért tisztelettel arra kéri Önt, hogy idevágó gondolatait, konkrét szakterületét érintő tapasztalatait – az internetes kommunikáció sajátosságaihoz igazodva – legfeljebb 15 sorban, akár magyarul, akár angolul, akár mindkét nyelven a WORLD SCIENCE FORUM Nemzetközi Sajtótitkárságára eljuttatni szíveskedjék (sciforum@office.mta.hu). Egyben előzetes hozzájárulását kérjük ahhoz, hogy téziseit (a megfelelő hivatkozásokkal és autorizálással) nemzetközi sajtómunkánkban is felhasználhassuk.

Köszönjük, hogy szakmai hozzájárulásával is megtisztelti a WSF nemzeti ügyét!

Tisztelettel:

Kroó Norbert

az MTA főttkára,
a WSF Szervezőbizottságának elnöke

A MAGYAR DOKTORI ISKOLÁK HELYZETE ÉS JÖVŐJE

Róna-Tas András

az MTA rendes tagja, a MAB Doktori Bizottságának elnöke – aronatas2@axelero.hu

Egy dokumentum

A Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) 2003. júniusi plenáris ülésén egy több mint ötvenoldalas, számos melléklettel ellátott dokumentumot fogadott el. A több hónapos munka eredményeként született dokumentum átfogó képet ad a magyar doktori képzés helyzetéről, jövőjéről. A különböző, egyre bővülő változatokat minden érintettel többször is megvitattuk. A teljes szöveg, amely nyilvános és a MAB honlapján (www.mab.hu) mindenki számára hozzáférhető, minden lényeges kérdésben konszenzust tükröz. Azokban az esetekben, amelyekben nem sikerült egyetértést létrehozni, a szöveg magától az eltérő nézetekre. Azért tartom szükségesnek ezt a bevezetőben megemlíteni, mert a nyilvánosság és a konszenzus létrehozása a demokratikus társadalom működésének alapfeltétele. Hogy ez ilyen nagy mértékben sikerült, az minden érintett és résztvevő közös érdeme, ezért szeretnék e helyütt is mindenkinek, intézmények és nevek felsorolása nélkül, őszinte köszönetet mondani.

A dokumentum hét nagy fejezetből áll. A bevezető a magyar doktori iskolák kialakulását mutatja be, elhelyezi őket a magyar oktatás és kutatás rendszerében. Külön szól a művészeti és teológiai doktori iskolákról, amelyek helyzete igen speciális. A következő négy fejezet a nemzetközi gyakorlatban régóta elfogadott SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) elemzés rendszerét követi. A hatodik fejezet a teen-

dőket elemzi, mégpedig a doktori képzés közvetlen és közvetett szereplői szerinti bontásban. Végül a hetedik fejezet a magyar doktori iskolák jövőjét vázolja fel.

Rövid történet

Már 1991-ben nyilvánvalóvá vált, hogy a doktori képzést és a doktori diplomák kiadását vissza kell adni az egyetemeknek. Az Európai Egyetemek Konferenciája (CRE) csak olyan egyetemeket vett fel tagjai közé, amelyeknek doktoráltatási joguk is volt. Már akkor világos volt, hogy ha Európában képzeljük el jövőnket, akkor vissza kell térnünk Magyarországon is ehhez az ősi egyetemi joghoz. Szükség volt erre azért is, mert veszélybe került a magyar tudományos fokozat nemzetközi elfogadhatósága. A „kandidat nauk” nemzetközileg nem volt kompatibilis. Így például a 70-es években egyes nyugatnémet egyetemek a kandidátusi fokozatot a német promócióval, mások a habilitációval tekintették egyenértékűnek. Másfelől világos volt, hogy a kandidátusi fokozat egy más életpálya és egy másik cél teljesülését jelentette. Míg a doktori fokozat az egyetemen elérhető legmagasabb és egyben az országunkban egyetlen tudományos fokozat, amely azt tanúsítja, hogy tulajdonosa alkalmas a magas szintű tudományos munkára, addig a kandidátusi fokozat egy hosszabb tudományos munkával elérhető állomás volt, „fehér tógás jelöltség” a tudósi pályán, az akadémiai tagság felé vezető lépcsők legal-

sóbbika. Míg a kandidátusi fokozatot a jelöltek általában életük negyvenes éveinek derekán érték el, a doktori fokozat elnyerése mindenütt a világon a jelölt húszas éveinek végén történik. Azt kell tehát mondanunk, hogy az egyetemi doktori fokozat nem a kandidátusi helyébe lépett, hanem az utóbbi megszűnésével egy időben egy új rendszerre való áttérést jelzett.

Félő volt azonban, hogy a doktoráltatási jog visszakerülése az egyetemekre jelentős minőségi romlással jár. Ezért a Magyar Rektori Konferencia már 1991-ben szorgalmazta, hogy a doktoráltatási jog valamilyen formában minőségi kritériumokhoz legyen kötve. A megoldás és ezzel együtt a magyar akkreditációs rendszer születése valójában egy alku eredménye volt. A magyar felsőoktatás katasztrofális anyagi helyzete ellenére a pénzügyi kormányzat nem kívánt külön forrásokkal a felsőoktatási intézmények segítségére sietni. Mégpedig azért nem, mert a felaprózott és rosszul, nem hatékonyan működő intézmények magas szellemi teljesítményük ellenére inkább „pénznyelő gépek” módjára viselkedtek. Ugyanakkor az akkori pénzügyminiszter, Kupa Mihály, azt az álláspontot képviselte, hogy ha sikerül egy olyan programot felmutatni, amely egyfelől új feladatot jelent, másfelől minőségi garanciákkal jár, akkor nyitott a többletfinanszírozásra. Ezt a javaslatot alapul véve dolgoztuk ki a doktori programok ideiglenes akkreditációját. A tervet a kormány elfogadta, és Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottság (IOAB) néven 1992-ben megalakult a MAB elődje, egyelőre mint pályázati bizottság. A kormány pedig az 1993-as költségvetésben 314 millió forint többletforrást biztosított a program megvalósításához.

A nem könnyű megalakulás idejére visszatekintve azt kell mondanom, hogy a sikert több tényező együttes megléte biztosította. Mindenekelőtt sikerült egy, a tudományok különböző ágait magas szinten re-

prezentáló személyekből álló testületet létrehozni az érintett szakmák és intézmények (egyetemek, Akadémia) teljes konszenzusaival. Sikerült az intézményt a politikai küzdőtérrel távol tartani. A felsőoktatási törvény 1993. július 13-i ülésnapján véglegesen elfogadott felsőoktatási törvénynek a magyar akkreditációs rendszerről szóló két szakaszát az akkori parlament mindkét oldala, kormánypárti és ellenzéki képviselők egyhangúlag szavazták meg. Sikerült az akkreditációs testület függetlenségét jogilag is biztosítani. Végül, de nem utolsósorban a magyar társadalom vezető tudósai belátták, ha nem is mindenki és nem is azonnal, hogy az ő érdekük is egy, a minőséget tanúsító független szervezet működése.

Az IOAK az első körben a beadott pályázatoknak csak 35 %-át fogadta el. Ez csak részben volt a pályázatok színvonalának következménye, oka volt ennek másrészt az intézmény újdonsága, a pályázatban való gyakorlatlanság és régi beidegződések. Mire 1994 elején megalakult a végleges Országos Akkreditációs Bizottság (OAB), az IOAB-tól több mint kétszáz A típusú (önálló) és B típusú doktori programot vett át és fogadott el véglegesen.

1993-ban tehát ideiglenesen, majd 1994-től végleges akkreditációval megindulhatott az új típusú magyar doktori képzés.

2000-re a doktori programok száma hat-száz fölé emelkedett. Ezek ugyan a formai követelményeknek megfelelték, de létrejöttüket sokszor személyes érdek, presztízs és nem tudományos szempontok vezérelték. Ez a tény is szerepelt azon okok között, amelyek miatt a felsőoktatási törvény módosítása 2000-ben előírta, hogy a doktori programok doktori iskolákba tömörüljenek. Egy kormányrendelet előírása szerint egyetemnek egy tudományágban csak egy doktori iskolája lehetett. Ugyanakkor minden tudományágban lehetőség nyílt multidiszciplináris doktori iskolák létesítésére. Mivel az új

doktori iskolák akkreditációjára a törvény nem biztosított megfelelő időt, a MAB előbb csak ideiglenesen, majd 2002. június végére véglegesen akkreditálta az egyetemek száznegyvenöt doktori iskoláját. Azóta újabb iskolák is létesültek, és ma a magyar doktori iskolák száma meghaladja a százötvenet is.

A 2000/2001-es tanévben a doktori iskolákba beiratkozott összes nappali hallgató létszáma 4548 volt, ebből állami ösztöndíjat kapott 2480 hallgató. A törvény nem zárja ki a levelező hallgatói formát, és természetesen lehetőséget nyújt, hogy valaki a doktori iskolán kívüli felkészüléssel és disszertációval nyerje el a doktori fokozatot. Az iskolán kívül felkészülők közül sokan jártak be a rendszeres PhD-oktatásra, míg a felvettek közül nem kevesen végül is nem jutottak el a harmadik év végéig sem. Mindezeket figyelembe véve, a különböző oktatási formákban egy időben részt vevő doktoranduszok száma becslések szerint meghaladta az évi hétézetet. A 2000/2001-es tanévben összesen 721 hallgató szerzett fokozatot. Ez annyit jelent, hogy az összes nappali beiratkozott hallgatóra jutó sikeres védések száma a nappali hallgatók közel 16 %-a, a becsült teljes hallgatói létszámnak pedig alig több mint 10 %-a. Érthető módon mind a szám, mind az arány lassan emelkedő tendenciát mutat.

A magyar doktori iskolák helyzete

A magyar doktori iskolák erősségei között kell felsorolnunk a magyar tudósképzés nagy hagyományait, a nemzetközi színvonalú oktatói gárdát, a szellemi háttér koncentrációjából adódó előnyöket, a fokozott lehetőséget a multidiszciplinaritásra, az egyes doktori programok és iskolák közti átjárhatóság lehetőségét, az aktív részvételt a nemzetközi pályázatokban és az ösztöndíjakban, tanárcecékben, az oktatók kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszerét, a jó graduális alapozást, az iskolarendszerű oktatás és az egyéni, tutorális vezetés összhangját, a tudományos

kutatás és az oktatás szoros kapcsolatát. A MAB tanulmány részletesen elemzi ezeket az erősségeket, ugyanakkor felhívja a figyelmet, hogy ezek a pozitívumok természetesen nem egyenletesen oszlanak el, nem mindegyik erősség van minden iskolában jelen.

Mivel a tanulmány célja elsősorban a magyar doktori képzés minőségének elemzése és a jelenlegi helyzet javítása volt, ezért sokkal részletesebben foglalkozik a *magyar doktori képzés gyengeségeivel*. A vita elején ezt többen szóvá tették, de általában egyetértés mutatkozott a gyenge pontok megítélésében akkor is, ha emberileg talán érthető módon, néhányan úgy gondolták, a gyengeségek az ő iskolájukra nem jellemzőek. S valóban, számos gyenge pont a doktori iskolák kis csoportjainál található csak meg. A tanulmány csak a konkrét vizsgálat alapján általánosítható jelenségeket emelte ki, ugyanakkor nem nevezett meg egy-egy konkrét iskolát, és természetesen nem állítja, hogy a negatív jelenségek mindenütt jelentkeznek.

Az alábbiakban a doktori iskolák gyengeségei közül csak néhányat emelek ki. Az iskolák többsége korábban már akkreditált programok egyesülése révén jött létre. *A programok együttműködése* azonban még sok helyen akadozik. Megjelentek új programok is, ezek egy része kitűnően illeszkedik be az iskola közös programjába, de nem kevés olyan van, ahol az új program gyenge színvonalú, létrejötté inkább köszönhető a kar vagy egyetem személyi viszonyainak, mint tudományos szükségleteknek vagy magas színvonalú tevékenységnek. Ez összefügg egy másik gonddal: a vezetés sok esetben erélytelen, nem meri felvállalni az alkalmatlanok elhárítását, azoknak kizárását, akik nem bizonyítottak. Igen kezdetleges az önértékelések színvonala. Nagy valószínűséggel ennek részben a MAB is oka, talán nem adott kellő segítséget az önértékelések

elkészítéséhez. De alapjában véve az önértékelések nem kis részében hiányzik a saját problémák feltárására való hajlandóság – talán attól való félelem miatt, hogy a gyenge pontok felmutatása árthat az intézmény, a doktori iskola presztízsének. Az önértékelések több esetben nem tudták elválasztani a külső, a doktori iskolától független korlátozottságot a belső, saját gyengeségből adódó gondoktól. Pedig a minőség biztosítása és fejlesztése csak ott lehetséges, ahol az érintettek maguk is tisztában vannak gyenge pontjaikkal és azok okaival. Azokat nem elfedni, hanem javítani akarják.

A vizsgálat és a viták során egyértelművé váltak a magyar *habilitációs rendszer gyengeségei*. Egyesek a vita során azt hangoztatták, hogy a habilitáció az oktatási képesség megmérésére kell hogy szolgáljon, mások úgy gondolták, hogy a habilitáció az oktatási és tudományos teljesítmény mérése ugyan, de az egyetem igénye a döntő és nem valamilyen külső szempontrendszer. Egyetértés volt ugyanakkor abban, hogy a habilitáció színvonala, ritka kivételektől eltekintve, fokozatosan süllyed, s hogy ezen a helyzeten valamilyen formában változtatni kell. A habilitáció kérdésében még további egyeztetésre lesz szükség az egyetemek, az Akadémia és a jogalkotásért is felelős Oktatási Minisztérium vezetői között. Egy területen azonban egyetértés látszik kibontakozni: a Magyar Köztársaságban csak egy tudományos mérce képzelhető el, olyan, amely egyre inkább közelít az európai, a nemzetközi mércehez, lehetőség szerint azzal azonos. A tudományos teljesítmény – megengedjük – bonyolult értékelése nem térhet el egyetemeinken és az Akadémián. Ezzel kapcsolatos az a vita, amely arról folyik, hogy a habilitációhoz, illetve az egyetemi tanári kinevezéshez kell-e az *Akadémia doktora* cím.

A MAB álláspontja a kezdetektől az volt, hogy itt a mérhető és megítélhető tudományos teljesítmény és nem a papír a döntő.

Ugyanakkor a testület úgy látta, hogy az *akadémiai doktori cím* odaítélésekor az Akadémiának egyelőre, kisebb kivételektől eltekintve, sikerült a cím odaítélésének tudományos feltételrendszerét kialakítania, és mind országosan, mind nemzetközileg elfogadtatnia és betartatnia. Ezért az akadémiai doktori fokozat, majd újabban a doktori cím meglétét úgy tekintette, mint egy már bizonyított teljesítmény elismerését. A doktori iskolák akkreditációja esetében ezért csak két dolgot vizsgált. Az akadémiai doktorok abból a tudományágból szereztek-e meg az akadémia doktora fokozatot (régebben), vagy abból a tudományágból írták disszertációjukat (újabbban) a doktori címért, amelyből a doktori iskolában vezető oktatói szerepet vállalnak. Másrészt azokban az esetekben, amikor a doktori fokozat megszerzése igen régen történt, hogyan alakult az illető tudományos teljesítménye a közelmúlt időben.

Míg a doktori iskolák jogi és akkreditációs környezete támogatja a *multidiszciplináris kutatásokat* és témákat, hiba lenne elhallgatni, hogy a valódi multidiszciplinaritás mellett nem kevés esetben jelentek olyan multidiszciplináris iskolák is, amelyeket nem a közös téma, hanem az önálló doktori iskolák alapítására való elégtelenség hozott össze. A MAB ezekben az esetekben, ha a minimális feltételek megvoltak, a támogatás és figyelem politikáját folytatta. A testület ugyanis úgy gondolta, hogy a lehetőséget széles körben kell biztosítani, de az azzal visszaélőket időben előbb figyelmeztetni kell, majd ha ez nem bizonyul eredményesnek, akkor szigorúbb eszközökkel a minőség megvalósítására kell szorítani vagy akár meg is szüntetni.

Bár a doktori iskolák oktatói kara az ország legkiválóbb kutatói és tanárai közül kerülnek ki, a tanulmány rámutatott az *oktatói kar gyengeségeire is*. A problémák első csoportja azzal függ össze, hogy az egyetemeken nem rendelkeznek minden tudományágban elegendő számú, magasan kvalifikált oktatóval.

A szabályok szerint legalább hét minősített oktatóra van szükség egy doktori iskola alapításához. Ezek közül háromnak kell rendelkeznie a tudományok doktora fokozattal vagy címmel, s e háromból legalább kettőnek az egyetemmel teljesidejű foglalkoztatottsági viszonyban kell lennie. Ez annyit jelent, hogy a százötven doktori iskolának ezerötven „alapító” minősített oktatója kell hogy legyen. Az Akadémia köztestületének jelenleg több mint 11 ezer minősített tagja van, tehát az országban tízszer annyi tudományosan minősített van, mint amennyire a minimális feltételrendszer szerint a doktori iskolákban minimálisan szükség lenne.

A minősítettek korfája igen rossz. Álljon itt csak egyetlenegy adat: 2002-ben az akkor működő 145 doktori iskola vezetői közül negyvenegyen születtek 1939-ben vagy korábban. A doktori iskolákban való oktatás nincs korhatárhoz kötve, kiváló tudósaink életük végéig oktathatnak a doktori iskolákban, sőt a három „alapító” nagydoktor közül egy lehet hetven év feletti. Ugyanakkor a doktori iskola vezetője, hallgatólagosan átlépve a törvény által előírt hatvanöt éves korhatárt, az engedélyezéskor nem lehetett hatvanhét évnél idősebb, tehát legalább egy oktatósi ciklusig még az egyetem teljes munkaidőben foglalkoztatott egyetemi tanára. Ez pedig azt jelenti, hogy az elkövetkező három évben a magyar doktori iskolák közel 30 %-ában vezetőváltásra lesz szükség.

Az oktatói karnak is igen rossz a korfája, a középső generáció alacsony képviselete komoly gondokat okoz az egyetemeknek és a doktori iskoláknak. Ugyanakkor a minősítettek szakmai megoszlása sem követi a doktori képzés igényeit. E gondokon egyes egyetemek kétféle módon próbáltak segíteni. Egyrészt olyan személyeket szerepeltettek, akiknek szakmai színvonala ugyan jó volt, de aktív részvételük az oktatásban erősen problematikus. Bár a „papír” ezt mutatja, valójában az oktatásban nincsenek jelen,

„holt lelkek”. A másik típus „intercityoktatók” alkalmazása, egyes személyek több helyen bukkannak fel. A MAB a nyilvánvaló esetekben határozottan fellépett, de itt is a segítség és figyelem politikáját kívánja megvalósítani. Sok esetben ugyanis ez az indulás nehézségeit tükrözi. Az egyetem vezetői tisztában vannak avval, hogy záros határidőn belül ezen változtatniuk kell a minőség érdekében is. Amennyiben azonban ez nem következik be, a MAB intézkedni fog. A probléma azonban ennél tágabb. A magyar tudományos utánpótlás fejlesztése az ország, a tudás alapú társadalom és európai jó szereplésünk elengedhetetlen előfeltétele.

S itt rögtön szembesülünk a *hallgatókkal kapcsolatos problémákkal*. Bár vannak törekvések a doktorandusz hallgatók létszámának emelésére, nagyjából egyetértés alakult ki abban, hogy nem a hallgatók létszámát, hanem az ösztöndíjas helyek számát kell emelni. Ebben még a vitában igen aktív részt vállalt Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ) is egyetértett. Az a benyomás alakult ki ugyanis, hogy különböző formákban a doktorátusra készülő hallgatói létszám további emelése a színvonal csökkenéséhez vezetne. Ez természetesen országos és általános helyzet, elképzelhető, hogy egyes tudományágakban a hallgatók legjobbjai közül néhányan nem kerülnek be a doktori képzésbe, de nem ez a helyzet a jellemző. Sokkal inkább azt találtuk, hogy számos, kiemelkedően tehetséges diák nem a doktori iskolát, hanem jóval magasabb jövedelmet ígérő pályát választ.

Ugyanakkor fel kellett figyelniünk a doktorandusz *hallgatók igen magas lemorzsolódási arányára*. Itt a doktori iskolák két teljesen eltérő utat választottak. Egyes iskolák, egyébként sok esetben megengedhetetlen arányban, igen sok hallgatót vettek fel, akik nagy része természetesen önköltséges. De a színvonalat általában tartván ezek töredéke jut el az abszolutóriumhoz, s még keveseb-

ben a fokozathoz. Más iskolák csak a legjobbakat veszik fel, s közülük igen sokan jutottak már el a fokozathoz, s várhatóan még többen fognak. Elfogadva azt, hogy a minőség szempontjából a nagyobb mennyiségből történő szűrésnek lehetnek előnyei is, a MAB az első típusú esetben mégis komoly veszélyeket lát. Egyrészt világos, hogy a kirívóan magas létszámnak anyagi okai vannak, másrészt nyilvánvaló, hogy az oktatók nem tudnak érdemben ennyi hallgatóval körültekintően foglalkozni. Éppen az kerül veszélybe, amit céloz, a legjobbak kiválasztása.

A hallgatókkal kapcsolatos gondok közül kiemelném a *doktoranduszok terhelését*. A MAB egyetértett azzal, hogy a hallgatók vegyenek részt az oktatásban, hiszen tanítva is tanulunk, de néhány helyen az ezzel való gondos gazdálkodás helyett a visszaélés jeleit tapasztaltuk. Az oktatóknak e területen kiszolgáltató hallgatók sok helyen kétségbe vonták egy felmérés adatát, miszerint a hallgatóknak csak 10 %-a oktat heti négy óránál többet. A többi szerintük egyszerűen rejtve marad. Vizsgálni kell azt is, hogy az oktatott tárgy tematikája mennyire kapcsolódik a hallgató doktori témájához. Pozitív tapasztalat ugyanakkor, hogy a doktoranduszok aktívan részt vesznek a pályázatok előkészítésében és a szakhoz tartozó informatikai tevékenységben, ami, ha jelentős időráfordítást igényel is, jó befektetés a magyar tudomány jövőbeli versenyképességébe.

Bár a doktori fokozat elnyeréséhez két nyelv valamilyen fokú ismerete szükséges, a vizsgálat arra mutat rá, hogy a doktorandusz *hallgatók nyelvismerete* területén még igen sok a tennivaló. A formai követelmények (egy középfokú és egy alpfokú nyelvvizsga) természetesen teljesülnek, de ezek szintje nem mindig elegendő. Aggályos a nemzetközi tudományos közéletben való részvételre való nyelvi felkészítés színvonala. A társadalomtudományokban a hallgatók kétharmadának van legalább egy felsőfokú

nyelvvizsgálója, a többi tudományterületeken ez csak egyharmad. Azonban a papírral igazolt nyelvi készségek és a tényleges szükségleteknek megfelelő ismeretek között is sok esetben jelentős távolság van. Ezen mindenekelőtt a külföldi részképzés segíthet.

Igen egyenetlenek a *doktori fokozathoz megkövetelt teljesítmények*. A doktori fokozat elnyerésének feltételeként többek között általában három-öt publikációt írnak elő az egyetemi, kari és doktori iskolai szabályok. A legsúlyosabb gondokat azonban nem is a számszerűség, hanem a minőség területén találtuk. Több tudományágban a doktori iskolák vezetői eddig még nem tudtak megállapodni abban, hogy mely nemzetközi reputációjú és referált folyóiratban történt publikációt fogadják el a doktori fokozat követelményének teljesítéséhez. A következő oktatási év egyik fő feladata lesz ezeknek a listáknak összeállítása és elfogadása. Különösen a társadalom- és humán tudományokban igen sok az alkalmi kötetekben történt publikáció, például a tanárok évfordulóira írt ünnepi kötetekben, ahol nem minden esetben ügyelnek a publikáció újdonságára, színvonalára. A kérdés természetesen nem az, hogy ilyenekre szükség van-e (ez lehet egy másik vizsgálat tárgya), hanem hogy az ide írt cikkeknek milyen a színvonala. Sok gond van az idegen nyelvű publikációk körül is.

A vita során többen felvetették, hogy *a három év általában kevés* a doktori fokozat megszerzéséhez. Ebben egyetértés van, de a tanulmány kimondja: „Nincs szükség a hároméves doktori tanulmányi idő meghosszabbítására. A legjobbak számára predoktori ösztöndíjat kell biztosítani.” Bár a predoktori ösztöndíj kérdésében egyetértés van, vitatott az ösztöndíj odaítélésének, illetve finanszírozásának módja. Ebben az ügyben az illetékeseknek összefolytatniuk kell az egyeztetést.

Nincs mindenütt minden rendben a *vizsgák* körül. A vizsgák természetesen nyilvánosak, mégis ritkán tapasztaltuk, hogy a más

egyetemen azonos tudományágban tanuló doktoranduszok elmennének egymás védésére. Nem is annyira az információ vagy az idő hiánya a fő ok, mint inkább az, hogy vezetőik nem követelik meg tanítványaiktól, hogy elmenjenek. A vizsgákkal, védésekkel kapcsolatos másik gondra több hozzászóló is felhívta a figyelmet. Fenyegét a belterjesség, annak ellenére is, hogy a vizsgabizottságba a szabályok szerint meghívunk külső tagot. Többen felvetették az angliai független vizsgabiztosi rendszer magyarországi bevezetésének kérdését.

A doktori iskolák *minőségbiztosítási rendszere* kialakulóban van. Az ideális állapot természetesen egy jól működő minőségbiztosító rendszer lenne, amelyet a MAB részletes ellenőrzés helyett csak kívülről ellenőriz és hitelesít. Jelenleg ennek alapjait fektetik le az egyetemek, s az ideális állapothoz még hosszú út vezet.

A lehetőségek

A lehetőségek közül a tanulmány kiemeli a valódi *multidiszciplinaritás* lehetőségét. Nemcsak az egyes doktori iskolákon belül, hanem köztük is megvalósítható a hallgatók sokoldalú oktatása, közös témák kutatása.

Nagyon fontosnak tartotta a tanulmány, hogy a szakmai oktatás mellett erősödjék az *általános műveltségi alapok* lefektetése is. Közös tudományfilozófiai kurzusok, logikai, etikai vagy kultúrtörténeti témák gazdagítják a doktorképzést, s ebben nagy lehetőségek nyílnak az új, doktori iskolai rendszerben.

Az egyes doktori iskolák új lehetőségeket nyitnak az egy-egy tudományágon belüli *együtműködésre*, még akkor is, ha a doktori iskolák között verseny alakul ki. Másfajta együtműködésre van lehetőség az egyetemen belül a különböző tudományágak között valamint nemzetközi területen is. A doktori képzés már az oktatásnak az a szintje, ahol a diák nemcsak a tanárától, hanem a másik diáktól is sokat tanulhat.

Szinte végtelen lehetőségek nyílnak az *új információs technikák* felhasználására. Ezek bevonása a doktorképzésbe folyamatosan történik, a doktori iskola, illetve az egyetem doktori iskoláinak együttese igen alkalmas keret ezek alkalmazására.

A közös pályázatokban való részvétellel a doktori iskolák alkalmasabbak, mint a felaprózott doktori programok voltak. Az iskolák részvételével megalakuló konzorciumok nagyobb eséllyel pályázhatnak mind az itthoni, mind a közös európai kutatástámogatásra.

Veszélyek

Nagy figyelmet szentelt a tanulmány a doktori képzést fenyegető veszélyeknek. A veszélyek, a képzést gátló tényezők között is első helyen állnak az anyagiak. A tanulmány megállapítja, hogy az utóbbi időben a doktori képzésre és az egy hallgatóra fordított *állami pénzeszközök reálértékben jelentősen csökkentek*. Ehhez járul, hogy a meglévő pénz hatékony elosztását is több szabály korlátozza vagy nehezíti. Néhány egyetemen megengedhetetlenül magas a központi elvonások aránya. Joggal hívták fel a vita során a figyelmet arra, hogy a harmadik forrás, vagyis a vállalati pénzek bevonása mindkét részről vontatottan halad. Ez érinti a doktori iskolák mögött álló kutatásokat is. Az anyagi keretek túlzott szűkösége nem teszi lehetővé a külföldiek érdemi bevonását a minőség megítélésébe, pedig erre a minőség objektív mérlegelése miatt is szükség lenne.

Mindezek elősegítik a *kontraszelekción*. A tanulmány leszögezi, hogy a doktori képzés akkor jó, ha a legjobbak tanítják a legjobbakat. Az anyagi feltételeknek még közép-európai viszonylatban is rossz aránya (a GDP-hez viszonyított alacsony támogatások) a legtehetségesebbek elvándorlását okozzák, s ez a trend az európai uniós tagságunkkal csak növekedni fog. Mindez komolyan veszélyezteti a doktori iskolák minőségét.

Veszélyezteti a minőséget a *mennyiségi szemlélet előtérbe kerülése* is. A megfelelő minimuma mérhető, de a kiválóságot nehezen vagy sehogyan sem lehet számszerűsíteni. A hallgatói létszámtól függő finanszírozás torzító hatású. A teljesítményeket természetesen mérni kell, mert valamilyen objektivitásra szükség van, de a kollégák, a *peerek* mérlegelését nem lehet figyelmen kívül hagyni.

Nehezíti az értékelést a *rövid és a hosszú távú érdekek ellentéte* is. Egy most doktori kurzusra beiratkozó hallgató négy-öt év múlva lép a tudás piacára. S olyan kutatásokban fog részt venni, amelyek akkor indulnak és további öt-tíz évre szólnak. A tegnapi és tegnapi piaci igények akkorra már régen megváltoztak. Ezért a piaci igényeket más-képpen kell felmérni és elemezni, ha a tudós-képzés kimenete szempontjából tesszük ezt, mint ha azt a mai igények szempontjából a szakképzés számára végezzük el.

Veszélyezteti a doktori képzések sikerességét az *egyre növekvő adminisztráció, a merev tudományági beosztás*. Tudjuk, a kutatás sok szempontból tudásiparrá vált. De ha az egyik invenció, a kiemelkedő tehetség, az innováció nem maradhat meg, s elnyomja az üzemszerűség, akkor veszélybe kerül a tudomány és különösen az utánpótlás sikeressége.

A teendők

A konkrét elemzés természetesen kirajzolja a konkrét teendők körvonalait is. A tanulmány részletesen elemzi, hogy mit kell az egyes szereplőknek tenniük. S a vita során ezekkel, legalábbis elvben, az érintettek egyet is értettek.

A doktori iskolákon belül is megvalósítható teendők közül megemlíteném a doktori iskola vezetőinek és vezető oktatóinak kiemelt anyag megbecsülését, az iskolák műhely jellegének, csoportmunkájának megerősítését, a hallgatók készségeinek fejlesztését, a hallgatók fokozottabb bevonását a

minőség biztosításába, a nyilvánosság és a nemzetközi kapcsolatok bővítését.

A Magyar Akkreditációs Bizottságnak egyszerűsítene kell eljárásait, csökkentenie kell a doktori iskolák adminisztrációs terheit. Ugyanakkor követnie kell a végleges akkreditáció során adott ajánlások sorsát, s ott, ahol ez szükséges, közbe kell avatkoznia. A következő tanévben az érintetteknek ki kell dolgozniuk a tudományágak követelményrendszerét. Ezt a MAB-nak segítenie kell. A MAB rendszeressé teszi a doktori iskolák ciklikus vizsgálatát, és elkezdti az azonos tudományághoz tartozó doktori iskolák országos értékelését, elsőknek a *történettudomány* és a *pszichológia* területén.

A kormánynak mindenekelőtt a doktori képzés finanszírozását, annak szintjét, eszközeit és jogrendszerét kell felülvizsgálnia és megfelelő intézkedéseket hoznia. Szükség lesz a doktori képzést érintő jogszabályok, valamint a tudományági beosztást előíró kormányrendeletek áttekintésére is. Alapjaitól kezdve újra kell gondolni a habilitáció kérdését, beleértve azt a javaslatot, hogy a habilitáció a végleges egyetemi kinevezés feltétele legyen, vagy akár az intézmény esetleges megszüntetését is. Összhangba kell hozni az egyetemek kutatási támogatását és a doktori képzés támogatását.

A Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsának és osztályainak, elnökségének egyfelől és a Magyar Akkreditációs Bizottságnak másfelől tudományáganként összhangba kell hozni a tudományos teljesítmény értékelésének rendszerét. E követelményrendszerek kidolgozásánál abból kell kiindulni, hogy Magyarországon csak egyfajta, egységes tudományos követelményrendszer létezhet. Az egységes követelményrendszert azonban differenciálni kell a célok (kutatók nevelésére való alkalmassága, kutatói alkalmasság, tudományos teljesítmény, kitüntetésre való előterjesztés, képvi-selectorre való alkalmasság, kompetencia elis-

merése), illetve szintek (PhD, habilitáció, állás, vezetői beosztás, akadémiai előmenetel, doktori cím, akadémiai tagság) és az egyes szakmák sajátosságainak figyelembevételével. Az Akadémiának jelentős szerepe van az egyetemen működő kutatócsoportok fejlesztésében, a kutatási pályázatok összehangolásában. Fontos teendők vannak a tudományos ösztöndíjrendszer továbbfejlesztésében és a tudományos utánpótlás hosszú távú tervezésében.

A magyar doktori iskolák jövője

Összefoglalva a magyar doktori iskolák helyzetéről és a teendőiről szóló elemzést, megállapítható, hogy az elemzés fő és alapvető megállapításairól konszenzus született. Ha az egyetértést aktív és közös cselekvés követi, akkor a magyar doktori képzés számára egyedülálló kilátások nyílnak.

A hallgatók olyan környezetbe kerülnek, ahol elsajátíthatják a kritikus gondolkodás, az újítókészség és a közös munka eszközeit, ilyen irányú készségeiket európai szintre fejleszthetik. Olyan tudást sajátíthatnak el, amely szakmájukban a legkiválóbbak számára fenntartott úton indíthatja el őket. Olyan oklevelet fognak kapni, amely versenyképes lesz nemcsak a magyar, hanem az európai piacon is. Képessé fogja tenni őket arra, hogy tanáraik nyomába lépjenek, s megfelelő időben átvegyék a szakma és az oktatás irányítását.

A doktori iskolák megfelelő vezető személyiségek irányítása mellett valódi *tudományos műhelyként* fejlődnek, illetve ilyen műhelyekké válnak, ahol sikerül megvalósítani az oktatás, az utánpótlás nevelése és a kutatás egységét. Ezek a doktori műhelyek az egyetem elitjét koncentrálnak, teljesítményük meghatározó lesz mind a szakma, mind az egyetem jövője szempontjából. E doktori iskolák vonzóvá válnak nemcsak a saját egyetemről kikerülő diákság legjobbjai, hanem az ország, az európai és az Európán kívüli térségek fiataljai számára is.

A doktori iskolák között *munkamegosztás, együttműködés* és egészséges *verseny* fog kialakulni. A magyar doktori iskolák sok szempontból lépéselőnyben vannak az európai doktori iskolák rendszerében. Ezt is kihasználva hasznos együttműködés alakulhat ki részben munkamegosztási, részben közös oktatási és kutatási célból. Ennek előnyei beláthatók. Mindenekelőtt a hallgatók minél nagyobb számmal fognak más, európai egyetemeken részképzésben részesülni, oktatóink ott oktatni, de hallgatók fognak hozzánk jönni, professzorok nálunk oktatni. Mindennek egyik eredménye lehet, hogy a doktorandusz hallgatók más európai egyetemekkel közösen jegyzett diplomát kapnak. A tervek szerint ott, ahol több ország doktori iskolája ad ki egy közös diplomát, az már az Európai Unió által elismert *európai doktori diploma* lehet.

A doktori iskolák *minőségét* a szakmák, a tudományágak maguk fogják biztosítani, s cserébe a doktori iskolák biztosítják majd a szakmák, tudományágak minőségét. A MAB ebben fokozatosan egyre kisebb szerepet fog kapni. Elkerülhetetlen lesz ugyanakkor a doktori iskolák állandósuló nemzetközi megméréstetése.

A minőséget fogja biztosítani a *kiválósági helyek* (iskolák, programok) kialakuló rendszere. Ennek követelményrendszerét, pályázati eljárását a doktori iskolákkal együtt kell kidolgozni. A magyar kiválósági helyek azután bátran vehetnek részt az európai kiválósági helyek pályázatain.

A doktori iskolák *az egyetem büszkeségei*, az egyetemi azonosságtudat központi elemei lesznek, és értékükhöz anyagi következmények is kötődnek majd. Az egyetemek többet fognak áldozni a doktori iskolákra, onnan nem eszközöket fognak elvonni, hanem újakat fognak oda koncentrálni. Ha szükséges, külső források bevonásával is megteremtik a doktori iskolák oktatóinak anyagi elismeréséhez szükséges kereteket

és alapokat. Tiszteletben tartják a doktori iskolák autonómiáját, ugyanakkor számon kérik az eszközökkel és személyekkel való optimális gazdálkodást. Felügyelik az eljárások jogszerűségét, anélkül, hogy azok alkalmazásába beleszólnának. Az egyetemi doktori tanácsok a szabályozás eszközeivel gyakorolják a szakmai felügyeletet. Ugyanakkor figyelemmel kísérik az esetleges minőségi hullámzásokat, a negatív tendenciákra, ha szükséges, időben felhívják a figyelmet. Az egyetemi doktori tanácsok gyűjtik és elemzik, és szükség esetén továbbítják az Országos Doktori és Habilitációs Tanácshoz a doktori iskolák napi működésével kapcsolatos tapasztalatokat, javaslatokat.

A doktori iskolák a tudománypolitikai irányítás számára *stratégiai fontosságú helyekké* válnak. Itt képezik a tudományos utánpótlást, és a kutatóintézetek mellett, azokkal szorosan együttműködve itt folynak a jövőt meghatározó kutatások is. A doktori iskolák hálójának segítségével nélkülözhetetlen a nemzetközi, így az európai kutatási térségbe való bekapcsolódáshoz. Az ország előtt álló nemzeti távlati feladatok megvalósítása lehetetlen a doktori iskolák aktív közreműködése nélkül. Ezért a tudománypolitikának jelentős erőforrásokat kell a doktori iskolákhoz rendelnie. A tudományos pályázatok elbírálá-

sában, a támogatások elosztásában a doktori iskoláknak maguknak is fontos szerepet kell játszaniuk. Ez csak akkor lehetséges, ha a magyar doktori iskoláknak kellő érdekérvényesítő képességük van. Ehhez pedig meg kell teremteni a megfelelő eszközöket.

2004-ben Magyarország csatlakozik az Európai Unióhoz. A csatlakozó hozományunk legértékesebb része az a szürkeállomány, amely a kiművelt magyar emberfőkben jelen van. A tudásalapú társadalom megteremtése lehetetlen a tudósok teljesítményére alapozott új és megújulni képes tudás nélkül. A tudás megújulásának és megújításának egyik kiemelkedő színhelye a doktori iskola. Ugyanakkor az Európai Unió teljesítményünk alapján fog minket a központi támogatások nagyobbik felében részesíteni. Az európai támogatásoknak egy része éppen a doktori képzésben való részvételt, a közös európai doktori képzést és a közös diplomákat fogja sajátos eszközeivel támogatni. A támogatást azonban szigorú minőségi feltételekhez fogja kötni. Ezek teljesítése révén fognak a magyar doktori iskolák az európai oktatási és kutatási térség aktív részévé válni.

Ez az út nem automatikus. Szükség van minden szereplő közös munkájára és együttműködésére.



TÍZÉVES A MAGYAR AKKREDITÁCIÓS BIZOTTSÁG

Michelberger Pál

az MTA rendes tagja, a MAB elnöke
Magyar Akkreditációs Bizottság – titkarsag@mab.hu

1. Bevezetés

Tíz éve alakult meg a Magyar Akkreditációs Bizottság jogelődje. Az eltelt tíz év során a testület az egész magyar felsőoktatást, programokat, intézményeket áttekintette és hitelesítette. Feladatai, összetétele eközben folytonosan változtak, de a tevékenysége során összegyűlt tapasztalatokat továbbadta az új testületi tagoknak, akik saját munkájuk javítására hasznosították.

A MAB tevékenységében egyetemi és főiskolai oktatók, akadémiai kutatók és felhasználók, ipari és gazdasági szakemberek is részt vettek. Több mint száz tudományosan minősített – sőt, ha a MAB szakbizottságait, ad hoc bizottságait és szakértőit is számba vesszük, akkor közel ezer – oktató, kutató véleménye érvényesült a MAB állásfoglalásaiban.

Ennek ellenére kevés olyan köztestület van az országban, amelyről annyi téves vélekedés alakult volna ki, mint a MAB-ról. Pedig a szervezet létrehozását az egyetemi és főiskolai oktatók, pontosabban a Rektori és Főigazgatói Konferenciák kezdeményezték (és a kezdeményezők között szép számmal jelen voltak a Magyar Tudományos Akadémia tagjai is). Ezt a kezdeményezést kodifikálták az Oktatási Minisztérium vezetőinek egyetértésével a felsőoktatási törvényben. A MAB kezdeti munkájában rektorok és főigazgatók is részt vettek, véleményük a MAB szervezeti és működési szabályaiban is

tükröződik. Időközben azonban az akkreditálás módszere, követelményrendszere – nem utolsósorban a saját és nemzetközi tapasztalatok hatására – változott, és ezt a változást az egyetemi, főiskolai vezetők már kivülállóként ítélik meg.

Ez a visszatekintés nem történeti beszámoló, hanem szubjektív, egyéni véleményt és tapasztalatokat tükröz. A MAB története kiolvasható a MAB éves jelentéseiből, állásfoglalásaiból. A dolgozat szubjektív hangvételét remélhetőleg menti a szerző elkötelezettsége a magyar felsőoktatás ügye iránt, megalapozottságát pedig több mint ötvenéves oktatói tapasztalata és több mint negyvenöt éves ipari gyakorlata támasztja alá. Ennek ellenére a cikk mondanivalója nem megfellebbezhetetlen ítélet, hanem termékeny vitaindító kíván lenni, hiszen bármilyen hosszú tapasztalatra tekinthet vissza a szerző, szakterületét tekintve (a közlekedés- és járműipar – bár az egyik legjelentősebb iparág – a fejlett gazdaságok teljesítményének legfeljebb 15-20 %-át adja) korlátozott.

2. A felsőoktatás az ezredfordulón

A Rektori és Főigazgatói Konferenciák a rendszerváltás idején fő feladatuknak az intézményi autonómia helyreállítását, ennek keretében a doktori képzés egyetemi jogának visszaszerzését, a romló gazdasági helyzetben az egyetemi, főiskolai képzés elért minőségének megőrzését, sőt javítását tekintették. A felsőoktatás ezredfordulós hely-

zetét részleteiben nem elemezzük. Számos szerző e folyóirat hasábjain is kitűnő cikkekben fejtette ki véleményét a részletekről, sőt jelenleg is éles vita folyik az oktatás továbbfejlesztéséről.

Az átfogó elemzés helyett mindössze két alapvető gondot emelek ki, melyek azonban szinte a világ minden országában megoldandó feladatként fogalmazódnak meg:

- a felsőoktatás tömegessé válása
- a felsőoktatás nem kielégítő finanszírozása.

2.1. A felsőoktatás tömegessé válása

A jelenség a 20. század második felének utolsó negyedében az informatika használatának elterjedésével kezdődött el. (Szokás az 1968-as nyugati diáklázadásokhoz is kötni, de a tömegesedés véleményem szerint elsősorban gazdasági kérdés.) A 21. században a „tudás társadalmát” és a hozzá tartozó igen bonyolult gazdaságot csak a felsőfokú képzettségűek arányának jelentős növelésével lehet fenntartani (ahogy a 20. század ipari társadalma is megkövetelte az írás-olvasás általánossá tételét).

A felsőoktatás tömegessé válása azonban egy sereg új gondot is okozott:

- a felsőoktatásba kerülők létszáma kétszer-háromszor nagyobb az intézmények tényleges férőhelyénél (kollégium, könyvtári ellátottság, laboratóriumi férőhely, stb.);
- a közoktatásban már korábban bekövetkezett tömegesedés (és pedagógusi kontraszelekció) rontotta a felsőoktatásba kerülők előképzettségét;
- az egyes korosztályok 40-50%-os részvétele a felsőoktatásban (korábban 10-15%) csökkenti a bekerülő hallgatók átlagszínvonalát a „kvázi elitképzéshez” képest;
- a hallgatóság szakmai, hivatási motiváltsága sajnos nagymértékben csökken, a hallgatók egy része „csak” diplomát akar szerezni, mindegy, hogy milyen tudományágban vagy szakon;

- a vezető oktatók és hallgatók személyes kapcsolata – a hallgató-oktató arány változása miatt – nagymértékben lazul, így a képzési folyamatban (szándékosan nem nevelési folyamatról beszélünk) sem alakulhat ki szakmai, hivatási motiváltság;

- az oktatók és hallgatók személyes kapcsolata részben a modern oktatási formák túlhangsúlyozása illetve válogatás nélküli alkalmazása miatt (székhelyen kívüli képzés, programozott oktatás, távoktatás, stb.) sem, vagy csak korlátozottan tud kialakulni, holott ez – különösen a közvetlen emberi kapcsolatokat igénylő hivatásokban (orvos, ügyvéd, pedagógus, stb.) nélkülözhetetlen.

2.2. A finanszírozás gondjai

A felsőoktatás alulfinanszírozottsága az oktatók fizetésének rendezésével nem számolható fel, bár legtöbbször ezt tekintik a fő kérdésnek. Sokkal súlyosabb probléma a hallgatói férőhelyek számának elégtelensége, az oktatás tárgyi feltételeinek, infrastruktúrájának gyors elavulása és a felsőoktatás színvonalas műveléséhez nélkülözhetetlen kutatás alulfinanszírozottsága.

Úgy tűnik, hogy e bővülő felsőoktatás teljes állami finanszírozása még a leggazdagabb államokban sem oldható meg csupán az adókból. A finanszírozásban az államon kívül a gazdasági élet főbb szereplőinek (beleértve az oktatási intézmények vállalkozásait is), a helyi önkormányzatoknak és a képzésben részt vevő hallgatóknak és családjuknak is részt kell vállalniuk. A finanszírozás megosztásának módját, arányait alapos felmérésre építve (más nemzetek tapasztalatait is felhasználva) kell kidolgozni, és 10-12 éves átmeneti idő alatt lehet bevezetni. A finanszírozási gondok a magyar felsőoktatás tekintetében még súlyosabbak, mint a nyugat-európai helyzet:

- alacsony a nemzeti jövedelem;
- a felsőoktatás átalakulása később kezdődött el;

- az agyelszívás a jövőben fokozódni fog;
- a magyar képzési nyelv korlátozott vonzóképessége külföldi (fizető) hallgatókra (az utóbbit egyre több magyar egyetem idegen nyelvű képzéssel pótolja).

2.3. A tömegesség és a finanszírozási gondok következményei

- A végzett hallgatók szakmai, hivatási átlagszínvonala csökken;
- az elitképzésre vállalkozó hallgatókat is visszahúzza az alacsony átlag;
- az oktatói óraterhelés növekedik (egy-egy vezető oktatók már heti 12-18 kontaktórát is tartanak, részben idegen nyelven);
 - a nagy oktatási terhelés mellett önképzésre, kutatásra és fejlesztésre igen kevés idő marad;
 - a motiválatlan, nagy hallgatói létszámok tanítása új pedagógiai, módszertani kutatásokat igényel, ami egyébként kívánatos, de tovább csökkenti a szűkebb szakmai, diszciplináris kutatásra fordítható időt;
 - a felsőoktatásban részt vevő fiatalabb oktatók külföldre távozása miatt előregedik az oktatógárda, ez előbb-utóbb diszciplináris lemaradáshoz is vezet;
 - az időszakosan visszaesett, majd átalakuló magyar gazdaság még nem veszi igénybe az egyetemek, főiskolák kutatási és fejlesztési lehetőségeit;
 - a multinacionális cégek (kevés kivétellel eltekintve, például Ericsson, Nokia, Knorr-Bremse, stb.) nem is ismerik a magyar szellemi lehetőségeket, a helyi vezetés önállósága igen korlátozott;
 - a felsőoktatásban dolgozó kutatók, fejlesztők még nem ismerik a multinacionális cégek fejlesztési filozófiáját.

3. A MAB létrehozása és szerepe

Az előzőekben felsorolt gondokkal találta szemben magát a Rektori és Főigazgatói Konferencia a rendszerváltás idején, és ezek a gondok jelenleg is. A tömegoktatásra és a

belőle szükségszerűen következő finanszírozási gondokra az egész világ keresi a megoldást. Amerikában az elitképzés és tömegképzés intézményes szétválasztása tűnik járható útnak (magas tandíjű elit egyetemek és állami tömegegyetemek), Európában ezzel szemben az ún. „Bologna-folyamat” kínál legalább részben megoldást. A kreditrendszer és a többlépcsős, egymásra épülő lineáris képzés bevezetése lehetővé teszi a gyengébb előképzettségű, illetve motiváltságú hallgatóknak az átlagosnál lassúbb előrehaladását, illetve a közbenső végzettséget adó kilépést, esetleg pályamódosítást. Úgy tűnik, hogy ez a kompatibilis és versenyképes európai felsőoktatási térség létrehozása érdekében számunkra is megkerülhetetlen.

E folyamatban európaszerű fontos szerep hárul a felsőoktatás színvonalának megtartása és javítása érdekében a minőségtanúsító és tanácsadó akkreditációs szervezetekre. A Rektori és Főigazgatói Konferenciák által javasolt – de az Oktatási Minisztériumtól és a felsőoktatási intézményektől is független – autonóm szervezet, időszakonként cserélődő szakértőivel biztosíthatja a hitelesítés objektivitását. Ez érvényesül az ENQA (Európai Minőségbiztosító Hálózat a felsőoktatásban) jelenlegi tagfelvételi előírásaiban is (nem utolsósorban a korábbi magyar tapasztalatok alapján).

Az 1992-ben megalakuló Ideiglenes, majd Országos Akkreditációs Bizottság kezdetől fogva autonóm testületként működött, működési feltételeit a Parlament által megszavazott – egyébként igen szűkös – költségvetés tette lehetővé. Az akkreditációs tevékenységgel az oktatási miniszterek kezdetől fogva mindannyian egyetértettek, és intézkedéseikben támaszkodtak a MAB állásfoglalásaira, véleményére. Kevésbé mondható el ez a minisztériumi apparátusról, mely nehezen viselte el egy autonóm testület sajátos, demokratikus módszereit, időigényét.

A felsőoktatási konferenciák természetesen nemcsak a MAB létrehozását szorgalmazták, hanem számos rektor és főigazgató maga is részt vállalt a MAB kezdeti munkájában, működési rendjének kialakításában. Ugyancsak kezdetől fogva a tudományosan minősített és akadémikusok széles köre – sokszor anyagi ellenszolgáltatás nélkül – vállalkozott akkreditációs tevékenységre.

A MAB segítségükkel – háromévenként változó összetételben – sikeresen elvégezte a teljes magyar felsőoktatás hitelesítését, kidolgozta a program-, illetve intézményi akkreditáció minimumkövetelményeit, a MAB működésének etikai alapelveit. Ez utóbbi az ország kis mérete miatt igen bonyolult összerendeltetlenségi kérdéseket vetett fel.

Az elmúlt tíz év során a MAB értékes tapasztalatokat gyűjtött. E tapasztalatok, valamint a CRE (Európai Rektori Konferencia) által 2000-ben elvégzett átvilágítás megállapításai alapján a MAB képes volt saját tevékenységét megreformálni. E hatalmas munka fáradhatatlan szervezője és irányítója a kezdetektől fogva Róna-Tas András akadémikus volt. Az utolsó három évben, mint a MAB tanácskozási joggal rendelkező tiszteletbeli elnöke, a MAB doktori iskolákkal foglalkozó bizottságát vezette, és sikerrel képviselte a magyar felsőoktatás és a MAB érdekeit az akkreditációval és a felsőoktatás minőségjavításával foglalkozó nemzetközi fórumokon (ENQA, INQAAHE, stb.).

3.1. A MAB törvényben előírt főbb feladatai

Tájékoztatásul kivonatosan idézzük a felsőoktatási törvény MAB-ra vonatkozó rendelkezéseit:

81. § (1) A MAB

a) jóváhagyja a doktori iskolák működését, és dönt arról, hogy az egyetem melyik tudományterületen, azon belül mely tudományágban folytathat doktori képzést, ítélhet oda doktori fokozatot;

b) állást foglal olyan kérdésekben, amelyek e törvény végrehajtása során az oktatás minőségét érintik.

(2) A MAB az oktatási miniszter, az FTT vagy felsőoktatási intézmény felkérésére véleményt nyilvánít

a) felsőoktatási intézmény létesítéséről illetve elismeréséről;

b) kar létesítéséről illetve elismeréséről;

c) a képzési követelményekről;

d) alapképzésben a szakindítási engedély megadásáról;

e) az egyetem doktori illetve habilitációs szabályzatáról;

f) arról, hogy a felsőoktatási intézményekben mely tudományágban illetve művészeti területen vannak meg a feltételek a szakirányú továbbképzés illetve a felsőfokú szakképzés indításához és folytatásához;

g) a kreditrendszer alkalmazásának szabályozásáról;

h) külföldi felsőoktatási intézmény magyarországi működésének engedélyezéséről;

i) az oklevelek honosításáról illetve egyenértékűsítéséről szóló nemzetközi egyezmények tervezetéről;

j) az egyetemi, illetve a főiskolai tanárok kinevezéséről a 17. § (4) bekezdése illetve a 18. § (2) bekezdése alapján.

(3) A MAB a felsőoktatási intézmény felkérésére közreműködik a doktori vizgabizottságok és a habilitációs bizottságok külső tagjainak kijelölésében.

(4) A MAB rendszeresen, de legalább nyolcévenként hitelesíti (akkreditálja) az egyes felsőoktatási intézményekben a képzés és a tudományos tevékenység minőségét. Az alapképzési és a szakirányú továbbképzési szakok, továbbá a felsőfokú szakképzések, valamint a doktori iskolák működése alapján véleményt nyilvánít arról, hogy az egyetemen mely tudományterületen, művészeti területen, főiskolán mely

tudományágban, művészeti területen van meg az alapképzés, a szakirányú továbbképzés, a felsőfokú szakképzés, továbbá egyetemen a doktori képzés feltétele. Az oktatási miniszter felkérésére soron kívül folytatja le az említett körbe tartozó és felkérésben megjelölt vizsgálatot, és adja meg értékelését. Ha a MAB azt állapítja meg, hogy a képzés színvonala miatt a felsőoktatási intézmény vagy annak bizonyos szakjai, programjai nem felelnek meg a képzési célnak, dönt a doktori iskola működésének felfüggesztéséről, illetve javaslatot tesz

a) az adott szakon (szakokon) a záróvizsgáztatási és oklevélkiadási jog gyakorlásának meghatározott időre történő felfüggesztésére vagy visszavonására, illetve nem állami intézmények esetében az állami elismerés visszavonására,

b) a felsőoktatási intézmény megszüntetésére vagy az állami elismerés visszavonására;

c) a szükséges intézkedések végrehajtásának meghatározott időn belüli ellenőrzésére.

(5) A MAB az akkreditációs értékeléshez bekeresheti az intézmény képzési és tudományos tevékenységére vonatkozó adatokat. Megvizsgálja az 59. § (3) bekezdésében foglaltak szerinti jelentést az intézmény működésének és tevékenységének szempontjából, és felhasználja azt az intézmény következő akkreditációs értékelése folyamán.

4. Akkreditációs tapasztalatok

A tapasztalatok elsősorban a magyar felsőoktatás versenyképessége érdekében fontosak, de a MAB hatékonyságának javításához is hozzájárulnak.

4.1. Felsőoktatásra vonatkozó főbb tapasztalatok

• A magyar felsőoktatás egésze még őrzi korábban kialakult jó színvonalát;

• a felsőoktatási intézmények önértékelése, minőségbiztosítási tevékenysége még kiforrotlan;

• a finanszírozási nehézségek és a kialakult szabályozók az intézményeket olyan vállalkozásokra ösztönzik, melyek csökkentik a képzés színvonalát (egymástól alig különböző szakok elburjánzása, székhelyen kívüli képzések indokolatlan bevezetése a térítéses hallgatói létszám növelése érdekében);

• esetenként megelégedés a MAB által előírt minimumkövetelmények teljesítésével;

• a személyi követelmények (tudományosan minősített oktatók aránya) formális teljesítése (néhány kurrens szak esetében második, ill. harmadik oktatói állás vállalása);

4.2. A MAB belső tapasztalatairól

• A felsőoktatási intézményvezetők részvétele a MAB munkájában gyakran összeférhetlenségre vezethet, zavarva a testület hatékonyságát;

• a MAB kezdeti tevékenységében főleg az „akadémiai” (elitképzés) szemlélet érvényesült, hiányoztak a felhasználók szempontjait érvényesítő gazdasági, ipari, agrár, stb. szakemberek a MAB bizottságaiból;

• a MAB hitelesítő tevékenységét a követelményrendszerében előírt feltételek ellenőrzésére alapozta. E követelmények a képzés bemeneti oldalát (minősített oktatók száma, aránya, az intézmények infrastruktúrája (laboratórium, felszerelés, könyvtár, tanterem, kollégium, stb.), a képzési programok megfeleltetése a képesítési követelményeknek, stb.) írták elő.

Nem vizsgálta a MAB a képzés folyamatát és képzés kimeneti oldalát (elhelyezkedés, felhasználók véleménye a végzett hallgatókról, stb.);

• a felsőoktatás minőségének megőrzését és jövőbeni javítását leginkább a doktori képzés színvonala befolyásolja, ezért a MAB

tevékenységében a doktori iskolák gondos akkreditálása és segítése a legfontosabb feladat.

5. A MAB stratégiája

Az összegyűlt tapasztalatok hasznosításából adódik a MAB új feladatainak a zöme, melyet a stratégiai terv foglal össze. Ennek főbb elemei:

5.1. A bemenet mellett a képzési folyamat és kimenet vizsgálata

Az akkreditációs eljárásokban a MAB a jövőben nagyobb figyelmet kíván szentelni az oktatók és a felvett hallgatók, valamint a rendelkezésre álló infrastruktúra minőségének értékelése (bemenet minősége) mellett az oktatási folyamat, illetve az oktatási kimenet minőségi vizsgálatának. Ezek érdekében – megfelelő módszerek és konkrét mutatók kidolgozásával – vizsgálni fogja:

- az adott intézménybe mindenkor felvett hallgatók minőségét (pl. az oktatók véleménye az első évet lezáró hallgatókról),
- az intézmények innovációs képességét, a curriculumok megújítását, naprakészen tartását,
- az intézmények oktatóinak oktatói és – ahol ez indokolt – kutatói teljesítményét, a hallgatói elégedettséget,
- a követelményrendszert (vizsgakérdések, diplomamunkák), a vizsgák tapasztalatainak visszacsatolását az oktatási folyamatba,
- a képzés során az intézmény által hozzáadott értéket,
- a végzett hallgatók tudását, készségeit, kompetenciáját, elhelyezkedését és
- a minőségbiztosítási terv elkészítését és betartását.

A kimeneti vizsgálatokhoz a MAB – először kísérleti jelleggel – javasolni fogja az intézményeknek, hogy kezdjék meg a végzett hallgatók, valamint azok munkaadóinak („felhasználók”) kérdőíves vagy más módszerrel végzett megkérdezését. Mindez idő-

vel az intézményeknél kiépítendő belső minőségbiztosítási rendszerek szerves részévé válhat.

5.2. A felhasználók szerepének növelése

A jelenlegi Magyar Akkreditációs Bizottságban a felhasználói szféra lényegesen nagyobb arányban szerepel, mint a korábbiakban. A felhasználói szféra azonban már nem korlátozódik csak a tudományos szférára, tehát a kutatóintézetek területére, ezen belül is elsősorban a Magyar Tudományos Akadémiára, hanem megjelentek benne a kamarák, a gyáriparosok és különböző egyéb felhasználók képviselői is. A felhasználók teljes körét ugyan nem sikerült lefedni, hiszen egy harminctagú testületben nem lehet minden szakmát, minden réteget, minden foglalkozási ágat minden területen képviselni, de a választott és küldött Magyar Akkreditációs Bizottság tagjai széles látókörűek és a saját szűk területükön túlmenően is képesek a társadalom, az egész ország érdekeit képviselni.

5.3. Értékelés mellett tanácsadás, segítség

A Magyar Akkreditációs Bizottság tevékenységének célja az intézményi akkreditáció első körének lezárása után meg kell hogy változzék. Az értékelés eddig engedélyezést vagy annak megtagadását, esetenként meghatározott feltételek melletti ideiglenes engedélyezést célzott meg. Ennek a típusú értékelésnek megvolt a maga történeti küldetése, a helyzet azonban mára megváltozott, és ennek az értékelés céljában is meg kell mutatkoznia. Ma pedig az látszik megfelelő célnak, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottság abban segítse a működő intézményeket, hogy miképpen mozdíthatnak elő a minőség javítását. Így az akkreditáció feladata mindenképpen ki kell hogy egészüljön a tanácsadás motívumával.

Ezzel összefüggésben a második akkreditációs hullámban az intézmények minőségbiztosítási rendszerének áttekintése különösen fontos. Európában pillanatnyilag ez áll a minőségértékelés középpontjában, továbbá az Oktatási Minisztérium és a többi érintett is ezt várja el a Magyar Akkreditációs Bizottságtól. Hozzá kell azonban tennem, hogy a minőséget nem az Akkreditációs Bizottság, hanem az intézmények biztosítják. Az Akkreditációs Bizottság csak segítséget nyújt ahhoz, hogy a minőségbiztosítási rendszerek megfelelő szervezettel és intézkedési elképzelésekkel valóban működjenek és biztosítsák a fokozatos minőségjavulást és használhatóságot az egyes felsőoktatási intézményekben.

5.4. Szelektivitás

Ahogy az értékelés átalakul lépésről lépésre tanácsadássá, úgy az akkreditáció tárgya is megváltozik. Az intézményi akkreditáció eleddig az intézmény minden szakját és minden képzési formáját egyforma intenzitással vizsgálta. Mostantól azonban sokkal nagyobb figyelmet fordít a Magyar Akkreditációs Bizottság az intézmény menedzsmentjének áttekintésére és annak vizsgálatára, hogy a menedzsment mennyire hatékonyan fejti ki tevékenységét. Emellett pedig nem vizsgál majd azonos intenzitással minden szakot, hanem valamilyen szempontok alapján kiválaszt néhány szakot, és immár csak ezeket veszi górcső alá.

5.5. Az értékelési skála egyszerűsítése

A MAB tevékenységének irányultsága a jövőben is kettős lesz: akkreditáció és minőségértékelés. MAB tehát küszöbszinteket állapít meg, s ehhez viszonyítja az intézményeket és programokat („igen”, „feltételes igen”, „nem” állásfoglalás, a küszöbszintet éppen csak elérő programok és intézmények esetében mérlegelési lehetőséggel), a küszöbszint felett pedig szövegesen érté-

kel. Az értékelések során tanácsokat fogalmaz meg az adott intézmény/program jövőbeli működésének javítására nézve. Az ellenőrző-számonkérő (OM felé véleményező) tevékenység mellett tehát a minőségjavítást célzó, segítő (intézmények felé tanácsadó) funkciót is gyakorolja. A jövőben azonban a hangsúly a számonkérés felől eltolódik a minőségjavítás (értékelés, tanácsadás) irányába.

5.6. Vertikális és horizontális vizsgálatok

Korábban a MAB az intézményeket és programokat önmagukban vizsgálta. A látogató bizottságok összetétele intézményenként változott, így különböző intézményeknél működő azonos szakok közvetlen összehasonlítására, következőképpen közvetlen tapasztalatátadásra sem kerülhetett sor. Ezt a továbbiakban vertikálisnak nevezett vizsgálatot a jövőben horizontális vizsgálatokkal is szeretnénk kiegészíteni, elsősorban a nagy szakokra kiterjesztve. E kísérleti vizsgálatot ez évben készítettük elő, eredményességét csak 2004-ben lehet megítélni.

5.7. Nyilvánosság

A MAB tevékenységének és annak eredményeinek az eddiginél nagyobb nyilvánosságot kell kapniuk. Ennek érdekében a MAB:

- a.) rendszeresen közlést tesz majd a magyar felsőoktatás minőségére vonatkozó beszámolókat, elemzéseket;
- b.) kiemeli az egyes intézmények, szakok vizsgálata során tapasztalt követendő mintákat, a „jó gyakorlatot”;
- c.) rendszeres eszmecsereket, összejöveteleket szervez tevékenységének érintettjeivel;
- d.) naprakészen tartja honlapját.

A MAB kommunikációs stratégiájának célja egyfelől a MAB küldetésének eljuttatása a különböző célcsoportokhoz, tudatosítása a szélesebb értelemben vett köz-

véleményben, másfelől a MAB imázsának javítása.

5.8. Nemzetközi feladatok:

A hazai akkreditációs tevékenység az éppen átalakulását élő európai felsőoktatás és a Bologna-folyamat miatt csak úgy fejleszhető és módosítható, ha az európai eseményekről és trendekről első kézből származó ismeretekkel rendelkezünk.

Róna-Tas András munkájának eredményeképpen megalakult a közép-kelet-európai Minőségbiztosítási Ügynökségek Hálózata (CEE Network), majd a MAB-ot felvették a minőségbiztosító szervezetek európai hálózatába, az ENQA-ba is. A CEE az azonos geopolitikai régióhoz tartozó, ezért hasonló feladatokkal küzdő minőségbiztosítási ügynökségek megismerését segíti elő, valamint távolabbi célként egymás elismerését tűzte ki célul.

Nagy szerep hárul azokra a munkatársakra is, akik idegen országokban tanulmányozzák az ottani akkreditációs testületek munkáját. Elsősorban a kis országokban szerzett, tehát a dán, belga, holland tapasztalatokat próbáljuk munkánk során hasznosítani. Természetesen az angol, francia, német rendszereket is ismerni kell, de nem biztos, hogy ezek közvetlenül átültethetőek a magyar viszonyok közé.

5.9. A MAB eredeti céljától eltérő feladat

A felsorolt és szerteágazó tevékenységeken kívül a felsőoktatási törvény értelmében a MAB-nak véleményt kell nyilvánítani az egyetemi és főiskolai tanári pályázókról is: mennyiben felelnek meg a törvényben előírt hazai és nemzetközi tudományos elismertségnek, szakmai illetve tudományos tevékenységük színvonala, publikációik mennyisége és minősége kielégíti-e az egyetemi tanároktól, főiskolai tanároktól elvárható színvonalat.

Be kell vallanunk, hogy ez a feladat – bár a törvény előírja – idegen a MAB alapfeladataitól. Az egyes szakokhoz tartozó minimumkövetelmények részletezése még beilleszthető a MAB feladatai közé, de az egyének vizsgálatát az intézmények tudományos tevételeinek illetékességébe kellene adni. Természetesen érzékeljük az intézmények belső korlátait, a belterjesség veszélyeit, de úgy véljük, hogy néhány átmeneti év után az oktatási intézményeink képesek lesznek objektív, tudományos vélemény kialakítására. Nagyon sokat segítene, ha az intézményfenntartók időszakonként világosan megszabnák az adott intézmény tanárainak számát. A limitált keret a legjobb kiválasztására ösztönöz.

6. Összegzés helyett

A fentiekben áttekintettük a felsőoktatás néhány főbb gondját és a MAB ezen gondok egy részének megoldását célzó eddigi tevékenységét, valamint a továbbfejlesztés lehetőségeit. A MAB nem öncélú testület, a plénum tagjai – akár a felsőoktatásból, akár a felhasználóktól delegálták őket – mindig a magyar felsőoktatás színvonalának megőrzése és emelése érdekében tevékenykednek. Azért, hogy a magyar felsőoktatás a nemzetközi porondon erősítse piacképességét, és elősegítse a magyar gazdasági, kulturális és tudományos élet méltó európai elhelyezkedését.

E cél eléréséhez megkerülhetetlen a felsőoktatás reformja, strukturális, finansziális átalakítása, a felsőoktatás 21. századi céljának, módszereinek újrafogalmazása. Az átalakításokat az európai államokkal egyeztetve, de a magyar felsőoktatás maradandó értékeit megőrizve kell végrehajtani. Az egyeztetés nem jelenthet uniformizálást, hanem elsősorban illeszkedést, kompatibilitást. Minden európai ország felsőoktatásának vannak sajátos helyi értékei, és ezek megtartása jelentheti a globális oktatási versenyben egyes

területeken az előnyöket a teljesen egészségsített, arc nélküli módszerekkel szemben.

Külön gondot jelent – de elkerülhetetlen – a felsőoktatás hatékonysága szempontjából a kis nyelveken való oktatás fenntartása. A tudomány egyetlen nyelvű művelése óhatatlanul a középkor társadalmi megosztottságát vetíti előre, és a nem anyanyelvű tudósokat is másodrendű szerepre kárhóztatja. Az interdiszciplináris kutatásokat néhány angol anyanyelvű államra (a távolabbi jövőben Kínára?) korlátozza, hiszen saját tudományterületén a tudós elboldogul a tudomány közvetítő nyelvével, de az interdisz-

ciplináris területeken több tudományág nyelvét kell már ismernie. Úgy vélem, hogy a biodiverzitás szükségessége mellett ideje lenne felismerni a nyelvi diverzitás fontosságát is. Az angol (vagy száz év múlva a kínai) a középkori latin helyett nem a tudomány nyelve, hanem a tudomány közvetítő nyelve, melynek ismerete, használata természetes kell legyen, de új, eredeti gondolatok továbbra is a különböző logikájú anyanyelveken születnek.

Kulcsszavak: *akkreditáció, felsőoktatás, minőségbiztosítás, minőségitelesítés*



A FELSŐOKTATÁS MINŐSÉGÉRTÉKELÉSE: NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Szántó R. Tibor

a szociológiai tudomány kandidátusa, főtitkár,
Magyar Akkreditációs Bizottság Titkársága – szanto@mab.hu

Történeti-földrajzi háttér

A felsőoktatás intézményközi és -feletti, nemzeti szintű minőségbiztosítása és minőségértékelése ma már évszázados múltra tekint vissza. Az 1900-as évek elején az Egyesült Államokban alakultak meg az első akkreditációs szervezetek, melyek a szaporodó intézmények, a bővülő felsőoktatás mennyiségi kihívásaira bizonyos garantált minőségi szint fenntartásában találták meg a megfelelő választ. A minőség biztosítására a többnyire tagsági elvű, „klubszerű” szervezetek ún. *minimum sztenderdek*et, elfogadási, akkreditációs (hitelesítési) alapkövetelményeket határoztak meg. A harmincas években a (ma is működő) *North Central Association* újabb szemponttípusként az adott intézmény *céljait* is felvette az értékelési-viszonyítási tényezők sorába. Ennek révén pedig hamarosan elterjedt a ma is széles körben alkalmazott, *önértékelésen alapuló* külső minőségvizsgálati módszer. (Young et al., 1983)

A világ többi táján néhány évtizeddel később jötték létre a felsőoktatási minőségértékelő szervezetek. Japánban 1947-ben alakult meg az egyetemi akkreditációs szövetség (*Japan University Accreditation Association*), az amerikai szervezetekhez hasonlóan az egyetemek önszerveződéséeként. Közép- és Dél-Amerikában Mexikó volt az első (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 1989), Argentínában 1995-ben, Chilében 1999-ben alakult meg

hasonló szervezet. Ázsiában Hong-Kongjárt az élen (*Hong Kong Council for Academic Accreditation*, 1990), Indiában és Új-Zélandon 1994-ben (*National Assessment and Accreditation Council*, illetve *New Zealand Universities Academic Audit Unit*), Ausztráliában 2000-ben (*Australian Universities Quality Agency*) jöttek létre a nemzeti szintű minőségértékelő szervezetek. Afrikában és a Közel-Keleten a 90-es évek vége felé jelentek meg a nemzeti ügynökségek (Dél-Afrika, Nigéria, Mauritius, Omán, stb.).

Európa néhány országában a nemzeti szintű egyetemi szervezetek kezdtek foglalkozni a kérdéssel, s vettek fel funkcióik közé minőségbiztosítással kapcsolatos tevékenységeket is. Így például Belgium (*Flemish Interuniversity Council* – VLIR, alapítva 1976), Hollandia (*Association of Universities in the Netherlands* – VSNU 1985 és *Netherlands Association of Universities of Professional Education* HBO-raad 1990), utóbbiban a két szervezet minőségértékelő tevékenységét az *Inspectorate of Higher Education* (alapítva 1984-ben) felügyelte, „validálta”. (Időközben kormányzati kezdeményezésre létrejött a holland Nemzeti Akkreditációs Szervezet, melynek feladata mind az egyetemek, mind a főiskolák minőségértékelése és akkreditációja.)

Az első európai, független, nemzeti szintű felsőoktatási minőségértékelő szervezet a CNÉ (*Comité National d'Évaluation*), melyet 1984-ben hoztak létre. 1989

júliusától teljes autonómiát élvez: éves jelentéseit közvetlenül a köztársasági elnöknek (!) továbbítja, nem tartozik a felsőoktatásért felelős miniszter felügyelete alá. Nagy-Britanniában a *Higher Education Quality Council* (HEQC, 1992) végezte ezt a munkát, melyet ma utódszervezete, a QAA (*Quality Assurance Agency for Higher Education*, 1997) folytat. Említésre érdemes még Dánia, ahol az 1992-ben alakított EVA, előbb *Evalueringcenteret*, majd *Evalueringsinstitut* (*Danish Evaluation Institute*) néven 2000-től már nemcsak a felsőoktatás, de a dán oktatás teljes vertikumának minőségértékelését végzi.

Közép- és Kelet-Európa országaiban nemzeti akkreditációs szervezetek alakultak a 90-es években, elsőként Csehországban és Szlovákiában (1990), majd Magyarországon (1992–1993, *Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottság*).

Ma már tehát a világ számos országában léteznek felsőoktatási minőségértékelő szervezetek, Albániától a Bahamákon és Mongólián át Vietnamiig.¹

Szervezet- és tevékenység típusok

A felsőoktatás minőségbiztosításával, minőségértékelésével foglalkozó szupraintézményi szervezetek között vannak olyanok, mint azt fent esetenként láttuk, melyeket maguk az *érintett intézmények, illetve azok szervezetei* (például rektorkonferenciák) működtetnek, míg másokat az egyes *nemzeti kormányok vagy kormányzati szervek* hozták létre. Kis számban vannak továbbá üzleti alapon működő, *profitorientált magánszervezetek* is, ezek nemzetközi elfogadottsága azonban nem számottevő. Bárki

¹ További információk érhetőek el az egyes szervezetekről a MAB honlapján (www.mab.hu, a Külföld menüpontban), valamint az INQAAHE (www.inqaah.nl) portálján (*member database*). A Közép- és Kelet Európai országok szervezeteiről a www.ceenetwork.hu oldal, valamint Campbell – Rozsnyai (2002) tudósitanak részletesen.

legyen is azonban a létrehozó, a fenntartó, igen fontos az értékelést végző szervezet függetlensége mind a felsőoktatási intézményektől, mind az adott nemzeti kormányzattól vagy egyéb érdekelti csoporttól.

Ami e szervezetek tevékenységét illeti, itt többféle tipológia is lehetséges. Az ENQA, a minőségbiztosító ügynökségek európai hálózata által nemrégiben közzétett kutatási jelentés négy fő típust különböztet meg: értékelés, akkreditáció, audit és benchmarking (viszonyító értékelés) (ENQA 2003).

Az *értékelés* során az értékelendő tárgy minőségére vonatkozó megállapításokat tesznek. Az értékelés (viszonyítás) alapjául szolgálhatnak az intézmény (program) célkitűzései, továbbá bizonyos teljesítménymutatók vagy a nemzeti, nemzetközi tapasztalatok alapján általánosítható „jó gyakorlat”. Az értékelés sok esetben tanácsadó-auditáló jellegű, azaz jobbra a működés általános mechanizmusait vizsgálja (intézményi vezetés, belső minőségbiztosítási rendszer, hallgatói tanácsadás és szolgáltatások, stb.)

Az *akkreditációs* szintén értékelésen alapul, ám itt rendszerint előre definiált és közzétett minőségi követelményekhez történik a viszonyítás, s az eljárás eredményeként az értékelő megállapítások mellett a követelményeknek, „sztenderdeknek” való megfelelésre vonatkozó *igen* vagy *nem* állásfoglalás is születik. Az akkreditációt ezért olykor küszöbszint értékelésnek is nevezik.

Az *audit* szűkebb értelmezésben az intézmény (szak) belső minőségbiztosítását vizsgálja, annak erősségeit és gyengéit tárja fel. Meg kell itt jegyezni azonban, hogy szélesebb értelmezésben (és sok minőségértékelő szervezet gyakorlatában) az audit és az áttekintő (*review*) jellegű értékelés szorosan összetartozik.

Végül a *benchmarking* viszonyító, összehasonlító vizsgálatot jelent, melyben az értékelő megállapítások a vizsgálandó intézmény (szak, tárgy, téma) hazai vagy külföldi

megfelelőjét, illetve megfelelőit tekintve, ahhoz, azokhoz viszonyítva születnek.

A fenti értékelő tevékenységek általában nemcsak intézményi, hanem tudományági vagy program- (szak), sőt, akár tantárgy vagy téma- (például hallgatói tanácsadás) szinten is végezhetőek.

Hálózatok, nemzetek feletti szerveződések

A nemzeti szintű szervezetek általánosságával valószínűleg természetes módon jelentkezett az egymásról tudás, az egymástól tanulás, az együttműködés igénye. A legnagyobb, az egész világra kiterjedő szervezet e területen az INQAAHE (*International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*), mely 1991-ben jött létre, s mára már közel kétszáz tagot számlál öt földrészről, a világ hatvankét országából. Tagjai között nemcsak minőségértékelő szervezetek, hanem – kisebb számban – felsőoktatási intézmények és egyéb szervezetek is vannak. A két évente (páratlan évek) tartott világkonferenciák és közgyűlések között 2000 óta, a Magyar Akkreditációs Bizottság kezdeményezésére és első rendezőjeként, minden páros évben kisebb létszámú munkaértekezletet is tart. (www.inqaahe.nl)

Európában egy 1994-95-ös nemzetközi projekt tapasztalatai és az Európa Tanács 1998-as javaslata alapján 2000 tavaszán alakult meg az ENQA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*). Kezdetben csak az EU-tagállamok minőségértékelő szervezetei (és felsőoktatási kormányzati képviselői) lehettek a tagjai, de hamarosan a társult országok számára is megnyitották. A 2002. májusi közgyűlésen a Magyar Akkreditációs Bizottságot is felvették a tagok sorába. Fontos különbség, hogy az INQAAHE-vel szemben az ENQA-nak csak olyan ügynökség lehet tagja, mely megfelel a tagsági követelményeknek. Ezek az adott ügynökség nemzetközi szintű „komolyságát”, megbízhatóságát garantálják. (www.enqa.net)

A CEE Network (*Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*) 2000 novemberében Budapesten, szintén a MAB kezdeményezésére ült össze először, ekkor még az INQAAHE alszervezeteként. A 2001-es krakkói konferencia döntött az önállósulásról, 2002-ben, Bécsben pedig egy-egy osztrák és bajor ügynökséggel bővült a jelenleg tizennyolc tagú szervezet, melynek titkársága a MAB égisze alatt működik. (www.ceenetwork.hu)

A skandináv országok minőségértékelő szervezeteit a *Nordic Network* fogja össze. Hagyományaik, földrajzi-nyelvi kötődésük és kapcsolataik bázisán számottevő nemzetközi érdeklődést keltett a közelmúltban a tevékenységüket bemutató (ENQA 2001), valamint az ügynökségek kölcsönös elismerésére vonatkozó projektjük. (ENQA 2002) Utóbbiban a már említett dán és a finn nemzeti minőségértékelő szervezet (FINHEEC) módszereinek, működésének összevetésére került sor. Ennek alapján az öt ország (Izland is) szakértői a kölcsönös elismerés lehetséges nemzetközi módszertanának kialakításához tettek javaslatokat. (www.kka.fi/nordicquality/index.lasso)

A felsőoktatási intézmények nemzetközi szerveződései közül témánk szempontjából kiemelendő az EUA (*European University Association*), amely 2001 áprilisában két korábbi szervezet egyesülésével jött létre. Egyik elődszervezete, a CRE (Egyetemek Európai Szövetsége) azonban már 1995-től végzett tanácsadó-auditáló jellegű értékeléseket a jelentkező intézmények számára, önköltséges jellegű térítés ellenében. Magyarországról a *József Attila Tudományegyetem* (Szeged) és a *Kossuth Lajos Tudományegyetem* (Debrecen) vettek részt a programban, mely még ma is működik. Az EUA két évente tartott konventjeivel továbbá „nézetformáló” is, az európai felsőoktatási intézmények eszmecserejének fontos fóruma. (www.unige.ch/eua)

Az egyik legfrissebb európai fejlemény a hálózatosodás terén, hogy az egyik éppen csak megalakult nemzeti ügynökség, a holland *National Accreditation Organisation* (2002) kezdeményezésére 2003 júniusában összehívták a szintén meglehetősen „fiatal” nyugat-európai akkreditációs szervezeteket, s bejelentették a *Consortium of European Accreditation Agencies* nevű szervezet megalakítását. Aggasztó, és az európai szellemmel ellentétesnek tekinthető az a tény, hogy a jóval régebbi, nagyobb tapasztalattal rendelkező közép- és kelet-európai akkreditációs szervezetek véleményét nem kérdezték, s nem hívták meg őket sem az ülésre, sem a hálózatba. Ennek fényében az „európai” jelző pontosítást igényelne.

S végül mindenképpen meg kell még említeni az Egyesült Államok különböző akkreditációs szervezeteit magába foglaló ernyőszervezetet (CHEA – *Council for Higher Education Accreditation*). A CHEA több mint 3 ezer tagszervezete között persze többségében vannak a felsőoktatási intézmények, „csak” mintegy hatvan akkreditációs szervezetet számlál tagjai sorában. Éves konferenciái és különböző munkaértekezletei, valamint kiadványai és honlapja révén azonban igen fontos szerepet játszik a felsőoktatás minőségbiztosításában. Mi több, az amerikai akkreditációs szervezetek elismerését is végzi, azaz csak olyan ügynökséget vesz fel tagjai sorába, mely bizonyos rögzített feltételeknek megfelel. (www.chea.org) A fenti szerveződések mellett természetesen több további, nemzetek feletti hálózat is működik, Közép- és Dél-Amerikában, Ausztrál-Ázsiában, Európában, s interkontinentálisan is.

A nemzetközi minőségértékelési hálózatok egy sajátos fajtája a *szűkebb szakmai alapú* szerveződés. Ezek a szervezetek mintegy klubszerűen működnek, s tevékenységük – esetenként egyebek mellett – egy-egy tudományág vagy képzési programtípus (például MBA-képzések) minőségérté-

kelésére irányul. Az egyik legismertebb ilyen együttműködés a *Washington Accord* egyezmény keretében 1989-ben jött létre, s az aláíró országok műszaki felsőoktatásának kölcsönös akkreditációs elismerésére irányul. (www.washingtonaccord.org) Több hasonló, jobbára intézményi szinten együttműködő szervezet alakult az üzleti tudományok területén (például AACSB – *Association to Advance Collegiate Schools of Business*, EQUIS – *European Quality Improvement System*, FIBAA – *Foundation for International Business Administration Accreditation*), illetve műszaki-természettudományos területen (ECIU – *European Consortium of Innovative Universities*).

Globális trendek

A felsőoktatás minőségbiztosításával, minőségértékelésével kapcsolatos legfontosabb trendek a következők.

1. A felsőoktatásban világszerte tapasztalható a nemzeti határok átlépése, viszonylagossá válása, az *oktatás exportálása-importálása*. *Új oktatási formák* hódítanak egyre nagyobb tért (távoktatás, *online* képzés), *új*, sok esetben kérdéses minőségű, *oktatási szolgáltatók és akkreditálók* („*diploma mills*” és „*accreditation mills*”) jelennek meg, melyek többsége profitorientált. A nemzeti és nemzetek feletti minőségértékelő szervezeteknek megnyugtató választ kell találniuk erre a kihívásra. A munka folyamatban van, első eredményei már megszülettek.²

2. A fentiek miatt megnőtt a jelentősége a felsőoktatási programok, intézmények

² Lásd például nemzeti szinten a MAB távoktatási képzésekre vonatkozó követelményrendszerét (www.mab.hu, a *Szabályok* menüpontban található követelményrendszer), vagy nemzetközi szinten a CHEA által kidolgozott alapelveket (CHEA, 2001), az ENQA tagfelvételi követelményeit (ENQA, 2002b), valamint az INQAAHE 2003. áprilisi közgyűlése által első változatban elfogadott ajánlást a külső minőségértékelő szervezetek jó működésének alapelveire vonatkozóan (INQAAHE, 2003).

megbízhatóságára, minőségére vonatkozó megalapozott ismereteknek. Az érintettek széles köre a hallgatóktól a nemzeti kormányokig biztos minőségi garanciákat vár el. (Fogyasztóvédelem, elszámoltathatóság, értéket a [magán- és köz-] pénzért.)

3. A felsőoktatás minőségbiztosítása, *minőségértékelése alapvetően nemzeti felelősség*. Minden országgal szemben nemzetközileg elvárt követelmény, hogy a szektor szereplői felelősségük tudatában legyenek, s a felsőoktatási intézményektől a minőségértékelő szervezeteken át a kormányokig minden tőlük telhetőt megtegyenek a minőségközpontú működésért és működtetésért, a minőség folyamatos javításáért.

4. A felsőoktatás *minőségértékelése* – a fenti trendekkel összhangban – *nemzetközi dimenziót* kapott. A nemzeti szabályozásokon túl szükség van a nemzetközi információ- és tapasztalatcserére, a nemzeti szervezetek nemzetközi együttműködésére, közös projektek és munkaértekezletek révén egyeztetett alapelvek és álláspontok kialakítására, közös módszertani fejlesztésekre. E tevékenységek természetes és hatékony kerete – amint azt fentebb láttuk – a *regionális és globális hálózatok* kialakulása.

5. A *felsőoktatás minőségértékelése mára szakmává vált*. (Woodhouse, 2003) Az Amerikában évszázados, Európában több mint egy évtizedre visszatekintő múlt során kialakult egy viszonylag jelentős elméleti és módszertani ismerethalmaz és gyakorlat-együttes, melynek elsajátítása és biztos tudásákezelése nélkülözhetetlen e szakma megalapozott műveléséhez. A nemzeti és nemzetközi rendszerleírások, kutatási és projektbeszámolók mellett rendszeresen jelennek meg ún. trendjelentések és különböző gyűjteményes kötetek. A szakmának több nemzetközi hírújságja, referált folyóirata is van.³ Az egyes nemzeti ügynökségek

³ A MAB könyvtárának katalógusa elérhető honlapunkon a *Könyvtár* menüpontban.

szakszerű működésének, hitelességének és nemzetközi elfogadottságának kulcsfontosságú eleme, hogy testületi tagjai, szakértői és/vagy főállású alkalmazottai e tudás, szakmai kompetencia birtokában vannak-e vagy sem.

Európai fejlemények

1. A legfontosabb európai fejlemény természetesen a *Bologna-Prága-Berlin folyamat*, mely persze nemcsak a többciklusú képzés bevezetéséről szól, hanem minőségbiztosítási, minőségértékelési vonatkozása is jelentős. E cikk írásakor még nem ismert a miniszterek által 2003 szeptemberében Berlinben aláírandó nyilatkozat végleges szövege. A tervezetek azonban azt mutatják, hogy az Európai Felsőoktatási Térség egyik meghatározó eleme lesz a hiteles, megbízható, s egymással módszertanilag egyre inkább harmonizálódó nemzeti minőségértékelések rendszere.

2. Noha voltak, s talán még vannak is erre irányuló kezdeményezések Európában (és globális méretekben is), jelenleg úgy tűnik, hogy egyetlen onnipotens, központosított, *összeurópai* (világ) minőségértékelési szervezet felállítása *a közeljövőben nem valószínű*. A nemzeti felelősség és hatáskör, s a különböző társas-kulturális kontextusok (diverzitás) figyelembe vétele és megtartása mellett kívánatosak a kölcsönösen elfogadott alapelveken nyugvó működés és a módszertani harmonizáció.

3. Kétségkívül megfigyelhető Európában az utóbbi években egy *akkreditációs trend*. A kilencvenes években a nyugat-európai szervezetek túlnyomó többsége tanácsadó-auditáló jellegű értékeléseket végzett. A határozottabb eredményeket, elszámoltathatóságot és egységesebb követelményeket (minőségi szintet) igénylő érintettek (hallgatók, jó minőségű intézmények, kormányzati szervek) nyomására azonban Nyugat-Európa egyre több országában hoz-

nak létre akkreditációs szervezeteket.⁴ Az ENQA friss kutatási jelentése szerint a vizsgálatban részt vevő (kelet- és nyugat-európai) minőségértékelő szervezetek fele végez már akkreditációs tevékenységet (is). (ENQA, 2003, 7.) Érdekes ugyanakkor, hogy – mintha csak a fent írt harmonizáció jegyében történne mindez – a kelet-európai klasszikus akkreditációs rendszerek kezdik felvenni, erősíteni a tanácsadó és összehasonlító jellegű értékelő tevékenységet.⁵

4. Ami az európai szervezetek tevékenységét, a vizsgálatok fókuszát illeti, egyrészt a hangsúly az intézményi auditálás felől a *programok, szakok értékelése* (akkreditációja) felé tolódik, másrészt az értékelések során a bemeneti tényezők és az oktatási-tanulási folyamat mellett előtérbe kerülnek a vizsgált szakon tanuló, illetve azt végzett hallgatók által elsajátított *kompetenciák* (ismeretek, képességek, értékvilág).

5. Végül feltétlenül meg kell említeni, hogy a felsőoktatási minőségbiztosítás, minőségértékelés fejlesztésének, harmonizációjának útját az *Európai Unió* is egyengeti. Említettem, hogy az ENQA létrejöttében az Európa Tanács ajánlása is szerepet játszott. Az EU adminisztráció magas rangú tisztviselői részt vesznek az ilyen tárgyú rendezvényeken, konferenciákon, javaslataikkal segítik a munkát. Az Európai Bizottság, továbbá az ENQA működésének, valamint nemzetközi részvételű projekteknek a finanszírozásában is részt vállal.

⁴ Az elmúlt egy-két évben hozták létre újonnan vagy átalakítással például Hollandia, Norvégia, Olaszország, Spanyolország, Svédország nemzeti akkreditációs szervezeteit, de a német és az osztrák szervezetek is néhány évesek csupán.

⁵ A MAB esetében például jól mutatja mindezt a 2002 februárjában elfogadott *Stratégiai terv* (honlapunkon a *Szabályok* menüpontban, illetve lásd *Michelberger Pál* írását e lapszámban a 1308 oldalon), valamint a pszichológia és a történelem szakok vonatkozásában tervezett párhuzamos, összehasonlító értékelések elindítása. (Szántó, 2003)

Projektek

Ez a kis áttekintés nem volna teljes, ha nem mutatnánk be, ha csak futólag is, néhány fontosabb ide kapcsolódó nemzetközi projektet. A sorban az általánosabb tárgyúaktól haladunk a kifejezetten minőségértékelési fókuszúak felé. (Természetesen az előbbi projektek is minőségértékelési vonzataik miatt szerepelnek a felsorolásban.)

1. Első fázisában 1999-2001 között zajlott az *EuPsyt projekt*, melyben az ún. Európai Pszichológus Diploma követelményrendszerét kísérelték meg kidolgozni a diplomához vezető tanulmányok tananyagának egységesítésére vonatkozó ajánlás összeállításával. (www.europsych.org/EuroPsyT)

2. A *Joint Quality Initiative* holland kezdeményezésre indított projekt, melynek első fázisa már befejeződött (2001-02). A projektben részt vevő szakértők az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának célrendszerét szem előtt tartva a *bachelor* és a *masters* szintű diplomákkal szemben támasztható általános kimeneti elvárásokat fogalmazták meg. (www.jointquality.org)

3. Hasonlóképpen második fázisába lépett a *Tuning projekt*, melynek első fázisában (2001-02) több mint száz európai felsőoktatási intézményi szervezeti egység (tan-szék), s több ezer szakértő és hallgató vett részt – kérdőíves megkeresést is alkalmaztak –, s nyolc tudományágban vizsgálták meg a képzés harmonizációjának („összehangolásának”) lehetőségeit. Javaslatot tettek – egyebek mellett – a hallgatók által elsajátítandó alap- és tudományág-specifikus kompetenciákra. (www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm)

4. Az EUA a fentebb már említett intézményértékelési tevékenysége mellett egy másik futó projektjében (*Quality Culture*) az Európai Bizottság támogatásával a felsőoktatási intézményi működés hat fő területének önrértékelésen alapuló javítási lehetősé-

geit kísérli meg feltárni, ötven felsőoktatási intézmény részvételével.

5. Említettem, hogy az *INQAAHE* 2003 áprilisi dublini közgyűlésén a tagszervezetek képviselői elfogadtak egy első szövegtervezetet a felsőoktatási minőségértékelő ügynökségek *jó működésének alapelveire* vonatkozóan. (INQAAHE, 2003) Az ülésen elhangzott észrevételek alapján a közgyűlés egy munkacsoport felállítását határozta el, mely a szövegen – a tagszervezetek szakértőinek bevonásával – tovább dolgozik.

6. A 2003 tavaszán Sitgesben (Spanyolország) tartott szakértői értekezlet nyomán az *ENQA* vezető testülete arról határozott, hogy tagszervezetei részére ugyancsak ki kell dolgozni a *működés jó gyakorlatának* kölcsönösen elfogadott alapelemeit, különös tekintettel az ügynökségek belső minőségbiztosítására. A tervezetet kidolgozó munkacsoportba a Magyar Akkreditációs Bizottság szakértőjét is meghívták.

7. Ez év őszére várható a szintén az *ENQA* égisze alatt futó *TEEP – Transnational European Evaluation Project* zárójelentésének közzététele. A projekt három diszciplína, az állatorvos-tudomány, a fizika és a történelem területén tanulmányozza a program (szak)szintű minőségértékelés nemzetközi módszertana kidolgozásának lehetőségeit. Ez a vizsgálat is a képzés kimeneti oldalára, valamint a belső minőségbiztosítás vizsgálatára koncentrál. A projektben Magyarországról a *Szent István Egyetem* Állatorvos-tudományi Kara vesz részt. (www.enqa.net, a *Publications* menüpontban)

A MAB nemzetközi jelenléte

E cikk eddigi tárgyszerű hangneméhez látványosan talán nem illik, mégis, szerénytelen-ség nélkül (valóban tárgyszerűen) megállapítható, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottság nemzetközileg az ilyen célra fordítható költségvetési forrásainak súlyos korlátozottsága ellenére „jelen van”. Amint az eddigiek-

ből is kiderült, a nemzetközi hálózatok munkájában aktívan, gyakran kezdeményezőként veszünk részt. Az *ENQA* vezető testületében a közép- és kelet-európai régiót *Róna-Tas András*, a MAB tiszteletbeli elnöke képviseli. A testület és a titkárság egyes tagjai rendszeresen – lehetőségeink és a meghívások függvényében – előadásokkal szerepelnek konferenciákon, részt vesznek szakértői munkaértekezleteken, egyéb szakértői munkában, véleményezésben, külföldi intézmények, programok értékelésében (például az *EUA* intézményértékelési programja keretében).

A MAB megalakulása, 1993 óta 9-11 szakértőből álló *Nemzetközi Tanácsadó Testületet* működtet, melynek éves ülései, s az azon megfogalmazott ajánlások együttese folyamatos segítséget (és minőségi kontrollt) jelentenek számunkra.

A MAB a nemzeti minőségértékelő szervezetek sorában az elsők között kezdeményezte – többek között éppen a fenti Tanácsadó Testület javaslatára – saját működésének külső nemzetközi szakértői értékelését. A rendkívül alapos és részletes vizsgálat jelentős nemzetközi érdeklődést keltett. (Szántó, 2000)

Nemzetközileg egyre inkább elvárt, hogy az egyes nemzeti szintű intézmény- illetve programértékelésekben külföldi szakértők is részt vegyenek. Különösen így van ez a kis országok esetében. (Az észte Felsőoktatási Akkreditációs Központ például kizárólag külföldi szakértőket kér fel az értékelésekre!) E téren, erőfeszítéseink ellenére, sajnos nem tudunk olyan jó eredményeket felmutatni, mint az kívánatos volna. Nem tudunk kellő számú külföldi szakértőt felkérni. Talán nem kell mondani, hogy nem a szándék hiányzik.

Összefoglaló megállapítások

1. Egy-egy felsőoktatási intézmény és programjainak belső minőségbiztosítása és a minőségbiztosítási intézkedések (rendszer)

szisztematikus belső értékelése az adott intézmény feladata és felelőssége.

2. Mind nemzeti (fogyasztóvédelem, értéket a pénzért), mind nemzetközi szempontok (képzések és diplomák nemzetközi elfogadottsága) miatt kívánatos azonban, hogy az intézmények és programok minősége és minőségbiztosítási rendszerei e tevékenységre szakosodott, külső szervezet(ek) által is rendszeres felülvizsgálatra, értékelésre kerüljenek.⁶

⁶ A hallgatói önkormányzatok európai szövetsége az EUA *Quality Culture* projektje kapcsán szögezi le: „A minőségi kultúrát külső testületnek kell értékelnie, hogy a felsőoktatási intézmények ne használhassák azt pusztán a külső minőségbiztosítási rendszer szigorának elkerülésére.” (ESIB, 2002, 66.)

3. A külső értékelő szervezetekkel szemben tevékenységük hitelessége és elfogadottsága szempontjából a legfontosabb nemzetközi elvárások a következők:

- függetlenség mind a felsőoktatási intézményektől, mind a kormányzattól;
- az értékelések pártatlansága és objektivitása (külföldi szakértők bevonása);
- átlátható és hatékony működés;
- saját belső minőségbiztosítás;
- tárgyszintű (diszciplináris) és minőségértékelési szakmai professzionalizmus.

Kulcsszavak: *akkreditáció, felsőoktatás, minőségbiztosítás, minőségértékelés, nemzetközi szervezetek*

IRODALOM

- Campbell, Carolyn – Rozsnyai, Christina (2002): *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. UNESCO – CEPES, Bucharest
- CHEA (2001): *Principles for US Accreditors Working Internationally: Accreditation of non-US Institutions and Programs*. www.chea.org/pdf/internatl_principles_01.pdf
- ENQA (2001): *Quality Assurance in the Nordic Higher Education - Accreditation-like Practices*. European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki
- ENQA (2002a): *A Method for Mutual Recognition*. European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki
- ENQA (2002b): *Regulation of the European Network for Quality Assurance in Higher Education*. www.enqa.net/texts/regula.lasso
- ENQA (2003): *Quality Procedures in European Higher Education*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education
- ESIB (2002): *European Student Handbook on*

- Quality Assurance*. The National Unions of Students in Europe, Brussels
- INQAAHE (2003), „Principles of good practice for an EQA agency”. www.inqaahe.nl/public/docs/Principles.doc
- Szántó R. Tibor (szerk.) (2000): *The External Evaluation of the Hungarian Accreditation Committee*. Hungarian Accreditation Committee, Budapest (www.mab.hu/english/doc/extevalh.doc)
- Szántó Tibor (2003): Azonos alapképzési szakok párhuzamos akkreditációja és értékelése. in Magyar Felsőoktatás. 4-5-6. 53-54.
- Részletesebben: Szántó R. Tibor: Programme Accreditation in Hungary: Lessons from the Past, Plans for the Future. In Quality in Higher Education. megjelenés alatt
- Woodhouse, David (2003): *The Quality of Quality Assurance Agencies*. www.inqaahe.nl/public/docs/ThequalityofEQAs.doc
- Young, Kenneth E. et al. (1983): *Understanding Accreditation*. Jossey-Bass, San Francisco – Washington – London