

<https://www.edutus.hu/cikk/az-oktatasi-minoseg-uj-hullama/>

AZ OKTATÁSI MINŐSÉG ÚJ HULLÁMA

THE HUNGARIAN EDUCATIONAL SYSTEM AS REFLECTED IN QUALITY ASSURANCE

MAJOROSI ANNA PhD

Budapesti Független Vizsgaközpon- vizsgaközpont-vezető

Kodolányi János Egyetem - főiskolai tanár

majorosianna@kodolanyi.hu

PERES ANNA PhD

Budapesti Független Vizsgaközpont -képzési szakreferens,

Edutus Egyetem- PhD főiskolai tanár

peres.anna@edutus.hu

DOI [10.47273/AP.2022.25.43-53](https://doi.org/10.47273/AP.2022.25.43-53)

ABSZTAKT

A 21. században az iskolai minőségbiztosítás meghatározó és megkerülhetetlen elemmé vált már Magyarországon is. Az elmúlt 22 évben több hullámban határozta meg az iskolák életét a minőségbiztosítás, így érdemes megvizsgálni, hogy a megváltozott ISO-szabályok milyen mértékben és hogyan támogathatják az iskolai minőségbiztosítást.

Tanulmányunkban felvázoljuk, hogy az iparból átvett szabványok nem adaptálhatóak az oktatási környezetre, mivel nem képesek megfelelően leírni a szakmai szempontokat (párbeszéd, tanulási folyamatok professzionális irányítása). Noha a szabványok iskolai bevezetésének következményei nem egyszerűen kiszámíthatók, az oktatáspolitikai mégis a minőségirányítás hatékonyságában hisz. Az új ISO 2015-ös szabvány változásai nyomán az iskolai minőségbiztosításnak főképpen az iskolafejlesztésre, mintsem a minőségirányítási szabályozás formalitásaira kellene koncentrálnia. A minőségirányítási rendszerek iskolai bevezetését megelőzően az oktatáspolitikai döntéshozóknak érdemes volna ezeket a saját intézményeikben (minisztérium, fenntartó) előírni, kidolgozni és konzekvensen ezek szerint működni, hogy mérlegelhessék az előnyeiket és a hátrányaikat, illetve egyáltalában ténylegesen tudatában legyenek annak, hogy mit is várnak el a köznevelési és szakképző intézményektől.

Kulcsszavak: ISO 2015, új minőségirányítási kritériumok, iskolafejlesztés, szakképzés, minőségi intézkedések

ABSTRACT

Quality assurance has become a defining and unavoidable element of schooling. It turns out to be interesting to examine to what extent and how the changed ISO rules support quality management in educational institutions. In our study, we outline that the norms that have been adopted from industry cannot be transferred to the educational environment because they cannot

adequately describe the technical aspects (dialogue, professional management of learning processes). Although the consequences of introducing the standards into schools are unclear, educational policy believes in the efficiency of quality management. Following the changes to the new ISO 2015 standards, school quality assurance should rather focus on school development and not on the formalities of quality management regulation. Before decision-makers in education policy introduce quality management systems in schools, it would be worthwhile to prescribe and examine them in their own institutions (ministry, sponsors) in order to weigh up their advantages and disadvantages.

Keywords: ISO 2015, new aspects in quality management, school development, VET, quality measures

I. Bevezetés

A minőségbiztosítás problematikája évtizedekre visszanyúlóan izgalmas oktatáspolitikai kérdés. A szerzők egyike 20 évvel ezelőtt járta körbe és publikálta a minőségbiztosítás felnőttoktatási vonatkozásait³. A téma aztán újra és újra az érdeklődés középpontjába került (Isd. Comenius 2000-Program a 90-es évek végén), majd aztán a 2011-es alapvetően új nemzeti köznevelésről szóló törvény tartamában teljes mértékben lemondott nem csupán a minőségbiztosítási intézkedésekről, hanem magáról a minőségbiztosítást szem előtt tartó gondolkodásról is. A pedagógusokkal szemben támasztott elvárásokat a sokat vitatott életpályamodell fogalmazta meg, amit a pedagógiai minőség szakmai kiindulópontjaként definiálhatunk, ami persze nem vezethető le egyik minőségirányítási szabványból sem, de mégis hosszú időre meghatározza a pedagógusok saját professziójukról való gondolkodását.

Kronológiailag a 2019-es szakképzési és a 2020-as felnőttképzési törvények hoztak változást: mindkét törvény erősen hangsúlyozza a minőségirányítás fontosságát; az előbbi többek között a vizsgáztatás szemléletét reformálja meg azzal, hogy a szakmai vizsgáztatást az objektivitás jegyében a kétszintű érettségihez és a nyelvvizsgáztatás rendszeréhez hasonlóan független, minőségi normákra épülő szakmai vizsgaközpontokba delegálja. Ezzel a mérföldkőnek tekinthető lépéssel a magyar oktatásban megalakultak az első minőségi normákra szabott, ámde szakmai-didaktikai szempontokkal nem feltétlenül rendelkező intézmények. A szakképzésben 2022 végéig ki kell dolgozniuk az iskoláknak a saját minőségirányítási rendszerüket, amely egyrészt szabályozza az iskolai folyamatokat, másrészt pedig megfogalmazza a pedagógusok teljesítményének értékelési szempontjait is. Mostanra már egyértelműen látható, hogy az iskolák és a vizsgaközpontok minőségirányítási rendszerének szinte alig van közös metszéspontja.

Mivel a minőség kérdése láthatón újra a (szak)kézéspolitikai párbeszéd egyik középponti kérdésévé vált, a tanulmányban annak járunk utána, hogy a megváltozott ISO 9001 normák hoznak-e változást a hazai gondolkodásba. Pontosabban az a kérdésfelvetés foglalkoztat bennünket, hogy a 2020-as évek új törvényi elvárásai a 20 évvel ezelőttiekhez képest miképpen jelennek meg; azaz hangsúlyozottabban vesznek -e figyelembe pedagógiai-andragógiai szempontokat, mivel az ISO 9001: 2015 sokkal nagyobb figyelmet szentel olyan folyamatokra,

³ Majorosi, Anna (2005): Zur Frage der Qualität und der Qualitätssicherung. In: Szigeti, Imre (Hg.): Junge Germanisten stellen sich vor. Frankfurt am Main Peter: Lang Verlag.

mint tudásmanagement, esély- és kockázatmanagement, valamint a vezetés és minden munkatárs felelősségvállalása is.

II. Az új ISO-szabvány és az oktatásügy

A fentebb említett tanulmány⁴ hipotézisei napjainkban (sajnos) éppúgy aktuálisak, mint 20 évvel ezelőtt voltak:

- Az oktatáspolitikai a minőségbiztosítási szabvány normáinak a működését intézményeiben inkább lineáris managementfolyamatként képzelel el és óvakodik attól, hogy törvényalkotóként a maguk számára is előírják ugyanazokat a normákat.
- A különféle funkciók, mint pl. management és termelés megkülönböztetése a gazdaságban egyszerű képlet a különféle oktatással és képzéssel foglalkozó intézményekhez képest, mivel a képzőintézmények vezetősége szinte kivétel nélkül oktatókból, vagy egykori oktatókból áll, másrészt pedig a vezetőség hajlamos magát sokoldalú polihisztor szakértőnek képzelel.
- Minden olyan koncepció zsákutca, amely a gazdaságból vett minőségirányítási rendszeren alapul, legyen az TQM vagy ISO, mivel kivétel nélkül mind megfelelnek arról, hogy kiindulópontként definiálják, mit jelent a minőség a pedagógiában.

Az ISO 9001 szabványt 2015-ben újragondolták. A módosítások lazítottak a 2001-es ISO 9001 merev kategóriáin, így némileg könnyebb átjárhatóságot, illetve gördülékenyebb interpretációt tesznek lehetővé az oktatásügy viszonylatában.

Az új ISO-szabvány szerint a minőségirányítás nem elszigetelten csak a minőségirányítással megbízott munkatársak vagy részlegek feladata, hanem a jövőben a szervezet stratégiájába kell beépülnie.

Ez a változtatás mindazonáltal jó alapot teremthet arra, hogy pedagógiai, illetve andragógiai szempontok alapvetésként kerülhessenek a minőségügyi gondolkodásba és így eséllyel épülhessenek be a folyamatokba is.

Az alábbi táblázat az új ISO-kategóriák kivonatát (különbségek az ISO 2008-hoz képest), a potenciális felelősségi köröket és az oktatással, képzéssel foglalkozó intézményekre lehetséges alkalmazhatóságot tartalmazza a Magyar Szabványügyi Testület dokumentumai alapján. A táblázatban a képzőintézmény kifejezést választottuk, mert jelenleg Magyarországon - ellentétben a szakképzéssel és a felnőttképzéssel -, a köznevelés nem foglalkozik a minőség kérdésével.

⁴ Majorosi, Anna (2005): Zur Frage der Qualität und der Qualitätssicherung. In: Szigeti, Imre (Hg.): Junge Germanisten stellen sich vor. Frankfurt am Main Peter: Lang Verlag.

I. táblázat: ISO kategóriák a képzőintézményekben

MIR-elem: 2015-ös ISO-norma	Képzőintézményekre lehetséges alkalmazhatóság	A	B	C	I.	II.	III.
A szervezet átfogó ismerete és kontextusa	A képzőintézmény átfogó ismerete és kontextusa	X					X
Vezetés és elkötelezettség a MIR-irányában	Vezetés és elkötelezettség a MIR-irányában		X			X	
Szerepek, felelősségi körök és jogosultságok a szervezetben	Szerepek, felelősségi körök és jogosultságok a szervezetben	X			X		
Intézkedések a veszélyek és lehetőségek kezelésére	Fejlesztési intézkedések		X			X	
Változtatások tervezése	Iskolafejlesztés	X					X
A szervezet ismerete	Iskolafejlesztés	X					X
Tudatosság	Önkép		X				X
Kommunikáció az ügyfelekkel	Kommunikáció az érintettekkel	X					X
Fejlesztés-irányítás	Iskolafejlesztés		X			X	
A teljesítmény értékelése	Külső és belső értékelés	X				X	
Felügyelet, mérés, elemzés és értékelés	Ellenőrzés, a teljesítmény elemzése, értékelés		X			X	
Elemzés és értékelés	Az oktatók értékelése		X			X	
A management értékelése	Az iskolavezetés értékelése		X			X	
Non-konformizmus és javítási intézkedések	Fegyelmezési kérdésekkel való bánásmód és tehetség gondozás		X				X
Folyamatos javítás	Iskolafejlesztés		X				X

Forrás: A táblázat saját szerkesztés a fenti szakirodalom alapján.

A: problémamentesen megfeleltethető; B: magyarázat szükséges; C: nehezen adaptálható

I: Felelős- képzéspolitikai; II: Felelős – képzéspolitikai és a képzőintézmények; III: Felelős – képzőintézmények

A fenti táblázatból kitűnik, hogy az új ISO-szabvány szerint a minőségirányítás középpontjában az iskolafejlesztés áll. Ebből következően állíthatjuk, hogy éppen az iskolafejlesztés az, aminek minőségirányítás kapcsán a jövőben leginkább központi szerepet kell játszania majd. Ehhez az iskolák erősítéséhez az oktatáspolitikának forrásokat kell biztosítania.

A minőségről szóló szakmai párbeszédet a továbbiakban árnyalni szükséges azzal a kiindulóponttal, hogy mindmáig nem létezik széles körben elfogadott pedagógiai értelemben vett minőségdefiníció. Ebből adódóan csak részterületek relevánsak a minőség fogalmi differenciálása kapcsán, másrészt éppen ezért válik lehetségessé, hogy érvek születessenek a minőség fogalmának tudatosabb kezeléséhez.

Oelkers fejtegetéseivel egyetértve alapvető ezen a ponton szeretnék utalni a minőség viszonylagosságára és az olyan, a pedagógiai teljesítménymérésben használatos kulcsfogalmak, mint pl. objektivitás, validitás, reliabilitás és transzparencia aktuális érvényességére is:

A minőséget olyan viszonylatként határozom meg, amely lépcsőzetesen szegmentálható. A „jobb” vagy a „rosszabb” fogalma szorosabban vagy tágabban is értelmezhető, de a norma egyes kategóriáit mindig „lefelé” kell elhatárolni egymástól. A rosszabb minőséget mindig maguk alatt kell meghatározniuk és a különbségnek két kategória között megalapozottan igazolhatónak kell lennie, ami független szemléletet és megítélhetőséget kíván. A minőség összehasonlításban jön létre, a jó minőség felfelé határtalan.⁵

III. Az oktatás és képzés minőségének piaci dilemmái

Ezen a ponton joggal adódik a kérdés, hogy a piaci szemlélet alapvető jellemrajza egyáltalán adaptálható -e a nevelésre és az oktatásra. Lehetséges -e vajon ebben az értelemben a tanítási-, tanulási folyamatok eredményeit úgy egyéni, mint társadalmi szinten eladásra szánt „terméknek” tekinteni? Az a kérdés sem kevésbé izgalmas, hogy vajon milyen mértékben változik meg az oktatás és képzés tradicionális önazonossága, ha többé nem tanulókról, hanem „megnyerendő ügyfelekről” beszélünk, akiket egy jól felépített képzési marketingkoncepció erejével kell megszólítani. Arnold óvva int attól, hogy a gazdaságban használatos terminológiát kritika nélkül alkalmazzuk:

Minőség, ellenőrzés és hasonló piaci fogalmak olyan fogalmak, amelyek – a téma pedagógiai kódolásának tükrében – semmit, illetve keveset, vagy valószínűleg valami téveset jelentenek; továbbá az ISO a minőségbiztosítás rendszerét biztosítja, nem magát a minőséget. Az ISO-norma „a minőségbiztosítás pusztá módszertanát” (Severin) garantálja, mindazonáltal semmilyen tartalmi minőségbiztosítási kritériumrendszert nem állít fel. Ebből adódóan „előfordulhat, hogy olyan vállalati folyamatokat tanúsítanak, amelyek folyamatosan silány terméket eredményeznek” (Sauter). A minőség biztosítása ezzel szemben kétség nélkül olyan tartalmi kritériumokat feltételez, amelyek alapján lehetővé válik az oktatási kínálat, a várt eredmények és tanulási folyamatok tartalmi megítélése.⁶

Az ügyfél versus tanuló problémakörének komplexitását Dieter Nittel plasztikusan vázolja publikációjában:

Annak jó oka van, hogy az áruk világában jelentősen nagyobb biztonsággal megbecsülhetők a várt eredmények, mint a felnőttképzés viszonyrendszerében. A fogyasztás világának szolgáltatásai időben limitáltak és térben korlátozottak, valamint szociális hozzárendelhetőségük egyértelműen definiálható. A „szolgáltatások” kivitelezhetősége a felnőttképzési piacon időben nem jósolható meg pontosan (a tanulási tempótól és a mindenkori szereplők intelligenciájától függ), térben kötetlen (az elsajátítás kontextusa a tanulási folyamatban más, mint a felhasználásé) és szociálisan nem egyértelműen besorolható. Bona-fide-fogyasztóként elvárható, hogy az ügyfél „ügyfélközpontú” bánásmódban részesül, ami azt jelenti, hogy a pénzfizetési kötelezettség

⁵ Oelkers, J. (1997): Was bedeutet Qualität in der Pädagogik? In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Buderich. Fordítás: szerzők

⁶ Arnold, R. (1997): Qualität durch Professionalität – zur Durchmischung von Utilität und Zweckfreiheit in der Qualität betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Buderich. Fordítás: szerzők

kiegyenlítésén túl más kellemetlenségeket, mint pl. a megvásárolt termék kiszállítását, vagy az ajtónyitás fáradságát az üzletben is leveszik a válláról. A pedagógiai interakció résztvevőjétől azonban ezzel szemben szisztematikusan és jó okokból részben jelentős egyéni energiabefektetést is megkíván a folyamat.⁷

A pedagógiai folyamatok viszonylagosak és a konstruktivista tanuláselméletnek megfelelően minden esetben valamiféle párbeszédre alapulnak. Mindazok, akik bármely felnőttképzésbe belevágnak, ezt valamilyen igény, elvárás vagy egyéni érdeklődés okán teszik, ami egyéni teljesítményt, egyéni aktivitást és személyes fejlődést kíván, ezen túl pedig mindebbe időt, pénzt, érdeklődést, érzelmeket és erőfeszítést is befektetnek, amelynek csak egy része válik majd tanúsítványok / bizonyítványok formájában kézzelfogható eredménnyé. Nittel a fejtegetéseiben szintén további okokat sorol fel, amelyek egyértelműen az értékesítő-ügyfél-vizony párhuzamát kérdőjelezzik meg:

A mérhetetlenül komplex és extrém sérülékeny pedagógiai viszonyrendszerrel szemben az értékesítő-ügyfél-vizony jelentősen egyszerűbben strukturált forgatókönyvvel bír. Az utóbbi komplementer szerepkonfiguráción alapszik: az ügyfél szavakkal, vagy gesztusaival vásárlási készségességet jelez, amely cselekvési ívet azután az értékesítő az eladás aktusával vagy a megfelelő pénzösszeg elfogadásával lezár. A jogok és a köteleességek egyértelműen tisztázottak, továbbá azáltal, hogy a kölcsönösen kiegészítő szerepfelosztás okán úgy az egyik, mint a másik fél tudja, mit cselekszik a másik, következképpen világos, hogyan kell következetesen megfelelően viselkedni. Ezen szereptudatosságot stratégiai határozottság jellemzi, mivel a vásárló (lehetőség szerint sok árut kevés pénzért) és az értékesítő (lehetőség kevés árut sok pénzért) érdeke diametrikusan különböző. Természetesen a pedagógia viszonyrendszerét is (jellemzően a nagyobb szervezetek esetében) stratégiai cselekvésminták sokasága szövi át. Alapszerkezetéből adódóan a pedagógiai cselekvés mindazonáltal kommunikatív struktúrájú, ahol a vezérmotívum a megértés, nem pusztán utilitarista érdekek érvényesítése. A komplementaritás és stratégiai szemlélet így tehát az értékesítő-ügyfél-vizony alapvetése, míg a pedagógiai viszony lényegét a kommunikatív cselekvésminta és a kölcsönösség kitele adja.⁸

Nittelel egyetértésben egyetlen pedagógia szituáció esetében sem beszélhetünk egyrészt sem szolgáltatásról, másrészt pedig értékesítő-ügyfél-vizonyról sem, továbbá a pedagógiai intézkedések (ellentétben a képzőintézmények vezetésével, ügyfélszolgálatával) ügyfélorientált attitűdhez igazítása aligha jelenti a helyes utat:

A modern társadalomtudományok (interakcionizmus, radikális konstruktivizmus) azt tanítják meg nekünk, hogy nem létezik pusztán tudáskonsum és a produktív elsajátítási folyamatok az egyén spontán egyéni teljesítményén múlnak. Mi történne akkor, ha a pedagógiai cselekvési mintázatot az értékesítő-ügyfél-vizonyra szabnánk? Egy személyautó vásárlóját nyomatékosan fel kellene szólítani, hogy személyesen vegyen részt a jármű elállítási-gyártási folyamatában. Az ügyfélorientáltság azt jelenti, hogy a potenciális vásárlót megkíméljük a kellemetlenségektől,

⁷ Nittel, D. (1997) Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Buderich. Fordítás: szerzők

⁸ Nittel, D. (1997) Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Buderich. Fordítás: szerzők

vagy az olyan mellékes tevékenységektől, amelyek ahhoz vezethetnének, hogy elálljon a vásárlástól.⁹

Az ügyfél- és termékorientáltság fogalmai az általánosan használt és régimódinak nem tekinthető résztvevő és célorientáltság fogalmai helyett új ajtókat nyithatnak meg a pedagógia és andragógia nyelvezetében a stratégiai és cselekvést ösztönző gondolkodásmód irányában.

Az oktatásügy a minőségbiztosításról szóló vitából optimálisan megnyerheti a nyilvánosság figyelmét és ezzel nyilvános eszközöket is szerezhethet azért, hogy a résztvevő-orientáltság elveinek minden szinten megfelelhessen. Néhány német andragógus kiáll ezért az elképzelésért, mikor is megállapítják, hogy a minőségbiztosítás csak az indokolt eszközhasználat iránt aggódó állami gondoskodás kifejezéseként értelmezhető, semmiképpen sem normatív képzési kategóriaként. A minőségről szóló nyílt vita ahhoz is hozzájárulhatna, hogy a minőség alapú, professzionális felelősséggel kezelt tevékenység gyakorlata nagyobb jelentőséget kapjon és valódi egyeztetések tárgya lehessen.

Ami a pedagógiai minőség kérdését illeti, jelenleg a hatásmechanizmusok fokozott kutatásával próbálják körbejárni a problémát. Empirikus módon próbálunk ismereteket generálni és rögzíteni, amelyekből aztán további projektek tekintetében lehet majd levezetni a sikeresség és eredményesség feltételeit. Mindazonáltal ezen a ponton felmerül a tapasztalatok átadhatóságának problematikája, vagy más megközelítésben a transzferálás specifikus kérdése. Mindeközben figyelembe kell venni azt is, hogy ezen kutatások eredménye nagyban függ attól is, hogy milyen megközelítési és feldolgozási módszereket alkalmazunk. Tudományelméleti megfogalmazásban: mivel a megértés módszerei alkotják meg a tárgyat, így az erre alapozni kívánó minőségről szóló vitának intenzíven kell bekapcsolódnia a tudományos módszerek kiterjesztéséről és mélységéről szóló vitába is. A megfelelő módszerről folytatott viták nem csupán a megismerhetőség legjobb módszereinek józan küzdelmét jelentik, hanem az értelmezés jogának a kérdését is, továbbá szólnak arról a hatalomról is, miszerint: aki képes a saját kutatási paradigmáját érvényesíteni, annak nagyobb esélye van hozzáférni a megfelelő kutatási forrásokhoz is. Általánosságban megállapítható: a minőség kérdéseivel nem lehet érdek nélkül foglalkozni, mindmellesleg a szakmai érdekek mellett mindig léteznek más olyan érdekek is, amiről senkinem beszél szívesen.¹⁰

⁹ Nittel, D. (1997) Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Buderich. Fordítás: szerzők

¹⁰ Max Fuchs (2014): „Qualität“– Eine Leitformel zwischen Entwicklungsimpuls und Kampfbegriff. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/qualitaet-leitformel-zwischen-entwicklungsimpuls-kampfbegriff> (letzter Zugriff am 05.02.2022).

IV. Az oktatás és képzés minőségének relativitása

Néhányan a minőségbiztosítási vitára a társadalmi fejlődés leképezéseként tekintenek, továbbá szilárdan hisznek a transzformálhatóságban és ezzel a gazdaságban és részben a szolgáltatászektorban funkcionáló normák hasznosíthatóságában is.

Mások pedig a minőség fejlődésében kvázi a posztmodern fejlődési mintázatok játékos kivételését látják, amelyben ugyan részt is veszünk, de amitől egyidejűleg távol is érezzük magunkat.

Megint mások a minőségbiztosítási vitában esélyt látnak arra, hogy a professzionalitás problematikáját egyben tárgyalhassák a modernizálhatóság, strukturálhatóság és racionalizálhatóság kérdésköreivel.

Létezik azonban az az álláspont is, amely szerint megéri türelmesen várni ezen aktuális divathullám lecsengésére.

Hans Rudolf Lanker, az utóbbi csoport képviselője az új évezred elején a minőséget, mint „a tisztességesség megtestesítőjét” értelmezte „a kollegákkal, megbízókkal, hatóságokkal, szülőkkel, tanulókkal, hallgatókkal, a szakmaisággal és személy szerint saját magával” szemben is. (Lanker, *Unterlagen der IDT 2001*)¹¹

Lanker megfogalmazásában ugyan nem definiálja a pedagógiai minőséget, de indirekt módon állást foglal a minőség témakörének etikai és ezáltal viszonylag nehezen megfogható aspektusa mellett (izgalmas módon az utóbbi években multinacionális cégek minőségdokumentációjában sorra jelennek meg etikai-morális normadeklarációk, amelyek ugyan csodásan festenek a cégek weblapján, de aligha befolyásolják a céges hétköznapokat). A magas képzési minőség azáltal is kézzel fogható, hogy ítékezés helyett differenciált kontextusban nyilvánul meg és konstruktív, illetve etikai-diagnosztikus kérdéseket tesz fel.

V. Az oktatás és képzés minőségének elemei

A minőség problematikája kapcsán a minőség fogalmának régi, ún. visszatükrözési szemléletének (amelyet a sikert ellenőrző lezáró vizsgálatok, a minőség hiányosságainak utólagos betapasztása, pedáns és sokszor penetráns elégedettségmérések és izolált szemináriumok jellemeznek), a helyébe a minőség új fogalmának, az ún. megelőző szemléletnek kell lépnie. A 2015-ös új ISO-szabvány, mint ahogyan ez a tanulmány elején lévő táblázatból is kitűnik, olyan új szemlélethez nyit utat, amelyet a felelősségvállalás, az önirányítás és a minőségi hiányosságok előrelátó elkerülése, egységes sikertudat és a helyben történő problémamegoldás, valamint a képzés egységes folyamatként való értelmezése jellemez.

Arnold, Faulstich, Krämer-Stürzl, Bohnenkamp und Gieseke többhelyütt megjelent tanulmányaira hivatkozással a minőségről alkotott legfontosabb tartalmat az alábbi táblázatban foglaljuk össze (mindez hasonló módon jelenik meg a magyar felnőttképzésről szóló új törvényben is):

¹¹ Lanker, H. R. (2001): *Unterlagen zur Vorlesung an der Internationalen Tagung der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen*. Luzern.

II. táblázat: A minőség tartalmi elemei

Input-minőség	Folyamat- minőség	Output- minőség
olyan szempontok, amelyeket a tulajdonképpeni intézkedés előtt kell lefektetni	olyan szempontok, amelyek tulajdonképpeni intézkedés alatt/közben fejtik ki hatásukat	olyan szempontok, amelyek a tulajdonképpeni intézkedés után fejtik ki hatásukat
Koncepció explicit önazonosság pedagógiai megalapozottság	Infrastruktúra (helyszínek és személyzet) tanulást támogató, gondoskodó professzionális, szakmailag kompetens pedagógiailag minősített tanácsot adó, intenzív	Zárás célt elérő, alkalmazható átlátható, karrier vonatkozásában hatékony
Tervezés igényalapú, igényorientált résztvevőközpontú, tudományos univerzálisan hozzáférhető	Didaktika motiváló, életkornak megfelelő, tapasztalatközpontú, cselekvésorientált, reflektív tanulást támogató kiegyensúlyozott, célirányos	Elégedettség szakmához kapcsolódó, kompetencia-bővítő, serkentő
Kínálat transzparens, folyamatos, (tartalmilag) széles, formagazdag		Személyiség kibontakoztatása önmegvalósító, stabilizáló, lényegretörő
Szolgáltató szolgáltatásorientált, fejlődni képes, tapasztalt, gazdaságilag / jogilag tisztázott		Gazdaságosság transzparens, rentábilis

Forrás: A táblázat saját szerkesztés a fenti szakirodalom alapján.

VI. Összefoglalás és következtetések

Az oktatáspolitikában szemében a minőségirányításfogalma olyan totemizált varázsszó, amely minden problémát megold. Ez mindaddig így marad, amíg a döntéshozók a saját intézményeikben (minisztérium, iskolai hatóságok stb.) nem vezetnek be minőségirányítási rendszereket. Hiába változtatják a normát, amíg a döntéshozó a saját intézményében nem adaptálja a szabályozást és éli meg a mindennapokban, hogy a minőségirányítási gyakorlat mennyire korlátozza szabadságát döntéseiben és cselekvéseiben. Csak akkor várható el a minőség szemlélet az oktatási rendszer intézményeitől, ha a minőségirányítási rendszereket előírók mindennapjaikban és kommunikációjukban is hitelesen alkalmazzák saját, az intézményektől elvárt logikával működő rendszerüket. Egészen addig, míg az oktatásirányítás a minőségirányítási rendszerektől azt várja, hogy az oktatás összes problémáját megoldja, illetve az oktatásirányítás helyzetét megkönnyítse, az intézmények működésében nem lesz érzékelhető változás.

A cikk szerzői a magánegyetemi oktatás mellett a Budapesti Független Szakmai Vizsgaközpontra dolgoznak, amelyet a Nemzeti Akkreditációs Testület 2021-ben akkreditált a személyi tanúsítás szabványa (MSZ EN ISO/IEC 17024:2012) alapján. A szabvány évéből látható, hogy ez a szabvány továbbra is a régi ISO szabványon alapul, amelyet véleményünk szerint sürgősen aktualizálni szükséges, mivel ez a személyi tanúsítási szabvány is lineáris management-gondolkodáson alapul, amely gyakorlatilag lemond a vizsgáztatás szakmai kritériumairól és a vizsgáztatókkal szemben támasztott tartalmi és pedagógiai minőségi elvárásokról. Oktatáspolitikailag helyes döntésnek tartjuk az új vizsgaközpontok legitimitását megerősítő akkreditációs eljárást, de a fent említett norma szorult helyzetbe sodorja az önálló szakmai koncepcióval rendelkező vizsgaközpontokat, mert ez a norma jórészt a formális elemek meglétére fókuszál.

A vizsgák minősége csak úgy javítható, ha a korábbi vizsgareformok (érettségi, nyelvvizsgák) tapasztalatait értékelik és ezekre építve próbálnak a vizsgaközpontok olyan komplex rendszert kialakítani, ami képes nem egységes logika szerint felépített (lásd például a programkövetelmények vizsgaleírásainak különbözőségét) alrendszerek professzionális működtetésére.

Az akkreditált vizsgaközpontok minőségirányítási rendszerének szakmai elemei folyamatosan változnak, igazodnak a gyakorlati tapasztalatokhoz, élve azzal a szabadsággal, amit a jelenlegi szabvány hagy, hiszen szakmai (feladatfejlesztés, vizsgáztatók képzése) kérdésekben nagy szabadságot enged az egyes vizsgaközpontoknak. A személytanúsító rendszerek szabványának szükséges lenne megújulnia annak érdekében, hogy a mérés-értékelés területén a pedagógia és az andragógia által megfogalmazott sztereotípiák kötelező érvényűek legyenek és ne az egyes vizsgaközpontok munkatársainak szakmai igényességétől és elkötelezettségétől függjenek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Rolf Arnold: Qualität durch Professionalität – zur Durchmischung von Utilität und Zweckfreiheit in der Qualität betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen (1997) Leske + Buderich. 51-61 ISBN 978663-11222-8
https://doi.org/10.1007/978-3-663-11222-8_4
2. Max Fuchs (2014): „Qualität“– Eine Leitformel zwischen Entwicklungsimpuls und Kampfbegriff. In: Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/qualitaet-leitformel-zwischen-entwicklungsimpuls-kampfbegriff> (online).
3. Harald Geißler: *Konsenspflichtige pädagogische Kriterien für die berufliche Weiterbildung*. IN: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. (1997) Opladen: Leske + Buderich. 91-103. ISBN 978663-11222-8
https://doi.org/10.1007/978-3-663-11222-8_7
4. Magyar Szabványügyi Testület: Letölthető útmutatók az ISO 9001:2015 szabvánnyal kapcsolatosan. <http://www.mszt.hu/web/guest/9001-segedanyagok> (2022. június 01.)
5. Majorosi, Anna: Zur Frage der Qualität und der Qualitätssicherung. In: Szigeti, Imre (Hg.): *Junge Germanisten stellen sich vor*. Frankfurt am Main Peter: Lang Verlag (2005). 229-244. ISBN 978 3 631 52376 6
6. Dieter Nittel: Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Buderich 163-184. ISBN 978663-11222-8
https://doi.org/10.1007/978-3-663-11222-8_12
7. Jürgen Oelkers: Was bedeutet Qualität in der Pädagogik? In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung (1997). Opladen: Leske + Buderich. 13-28 ISBN 978663-11222-8
https://doi.org/10.1007/978-3-663-11222-8_2