



Miklósi Márta

## Minőségirányítás a felnőttképzésben

### Érvek és ellenérvek

Megoszlanak a vélemények a tekintetben, hogy szükség van-e minőségbiztosításra az oktatás, képzés világában. Sok kutató szerint a szabványoknak ezen a területen is van létjogosultságuk, mások ezt elutasítják. A kettősség idővel kissé oldódott, amíg azonban a felnőttképzési minőségbiztosítás első alkalmazói az oktatás-képzés rendszerének sajátosságaitól teljesen idegen környezetre, sokszor mechanikus követéssel alkalmazták az ipari, műszaki világ követelményeit, az ellendrukkereknek ez jó érv volt arra, hogy tagadják a minőségbiztosítás szükségességét. Az általános hatás, vagyis a végzett tevékenység rendszeres átgondolása és hatékonyságának növelése terén viszont a minőségbiztosítás mindenképpen jót tett az intézmények fejlődésének.<sup>1</sup>

Kissé árnyalja a helyzetet, hogy különbség van az oktatási-képzési intézmények között: profitorientált vállalkozásként, önkormányzati, állami fenntartású közszolgálati intézményként vagy civil szervezetként működnek.<sup>2</sup> A köz- és felsőoktatásban inkább ez utóbbi jellemző, s jóval kisebb arányban találunk magánintézményt, mint a felnőttképzés területén, ahol viszont a legtöbb szervezet vállalkozási formában működik. Ez abból a szempontból is fontos, hogy a fenntartó meghatározza a költségvetést, benne azt, áldoz-e a szervezet a minőségirányítási rendszer kiépítésére. Alapvetően más a motiváció a civil és közszolgálati intézmények, valamint a profitorientált szervezetek esetében. Amíg a vállalkozói szféra minőségfejlesztésének közvetlen motorja a nyereség és a piaci pozíciók megtartása, bővítése, és a folyamatos minőségjavítás azonnali, közvetlen megtérülést ígér, addig a civil és közszolgálati intézmények világa ezen a ponton eltér. A nonprofit szervezetek ugyanis nem nyereségre, hanem egyéb célok megvalósítására törekednek, költségvetési és önkormányzati intézmények esetében közszolgálati feladatokat látnak el. Fennállásuk és hasznuk nem a megtermelt nyereségtől függ, hanem inkább abból a sikerélményből fakad, amit a munkájuk során maguk és felhasználóik éreznek.<sup>3</sup> A minőségfejlesztés anyagi erőforrásait a közszolgálati intézmények esetében nem a gazdálkodó szervezet, hanem a legtávolabbi, azaz legelvontabb tulajdonos (az állami költségvetés) biztosítja. A folyamatos javítás csak hosszabb távon – és akkor sem közvetlen anyagi értelemben – térül meg, inkább csak átláthatóbb viszonyokkal és folyamatokkal, pontosabban informált és elégedettebb partnerekkel találkozhatunk, mivel azonban a működés alapja nem a profit, ebben az értelemben közvetlen érdekeltség nem jelenik meg.<sup>4</sup>

A minőségbiztosítás a gazdasági életből átvett fogalom, amely alapvetően a hatékony profittermelés célját szolgálja, ezért egy olyan „szolgáltatási folyamat” esetében, mint a közoktatás vagy a felsőoktatás (amelynek részint – közgazdasági aspektusból tekintve – még a termelési függvényét sem ismerjük, részint – a közgazdasági aspektuson túl lépve – céljai messze nem csak közgazdaságiak), csak igen óvatosan szabad a minőség-



biztosítás közgazdasági módszereit adaptálni.<sup>5</sup> Kicsit más a helyzet a felnőttképzésben, főleg a vállalkozások körében, ahol egyértelműen a magasabb profit, a több tanuló jelent motivációt a szervezetek számára. Napjainkban az üzleti szemlélet meghatározó, „az ökonomizmus divatos expanziójának korában élünk”.<sup>6</sup> Ez érthető, hiszen minden, oktatásra fordított közvetlen kiadás egyben az emberi tőkébe való beruházás is.<sup>7</sup> Az oktatási, képzési intézmények szerepe egyedülálló: kezükben van egy olyan generáció, a minőséget igénylő vevők nevelése, akik elvárásait képesek megfogalmazni.<sup>8</sup> Ahhoz, hogy ezt a feladatot egy megfelelő minőségű oktatási intézmény teljesíteni tudja, számos feltételnek kell megfelelnie. Elengedhetetlen, hogy törekedjen a partnerek igényeinek megfelelő, kiváló minőségű oktatás biztosítására, folyamatközpontú szervezetként működjön, és ehhez dinamikus, a szükséges változtatásokat figyelembe vevő vezetéssel rendelkezzen. Minőségi oktatás csak ott valósulhat meg, ahol „a tanulók igényei lehetőség szerint maradéktalanul érvényesülnek, ahol mérési eredmények is alátámasztják a kiválóságot”.<sup>9</sup> E piaci szemlélet érvényesítése azonban csak egy szegmense az intézmények valódi feladatának, és ha csupán ezt tartanak szem előtt, egyáltalán nem beszélhetnénk minőségi oktatásról. Sőt, éppen a lényeg, az értékek átadása sikkadna el. Amellett, hogy minden oktatási-képzési intézmény a gazdaságosság igényével fellépő, ellátó apparátus, sok egyéb funkciót is betölt, így munkaerőt képez a tudáspiac számára, személyiséget formál, szocializál, értéket és kultúrát közvetít, valamint nem utolsósorban rendszerként működik. Nemcsak a mechanikusan adaptált követelmények okoznak problémát, hanem a megfelelően alkalmazott minőségbiztosítás is csólátásra kényszerít, és elszegényíti az oktatási-képzési intézményeket és a bennük megvalósuló tevékenységet.<sup>10</sup> A minőségi oktatás legfontosabb sajátossága, hogy nemcsak az eredményre, hanem a tanulási folyamatokra is koncentrálnak. Ebben a folyamatban nemcsak a tanuló/hallgató, hanem az oktató is aktív szereplő, így az önmagukról és egymásról való tanulás kölcsönös. E két fontos szereplő mellett az egész szervezet minden tagja folyamatosan tanul saját munkájának szervezése közben: feldolgozza a szerzett információkat, összeveti azokat a minőségi elvárásokkal, javításokat, apróbb változtatásokat hajt végre a gondozott folyamatokban, így a szervezet egészének munkája jobban megfelel a minőségi elvárásoknak.<sup>11</sup> Mindamelllett látnunk kell, hogy a minőségbiztosítási filozófia az oktatás-képzés totális piaci integrációjára számít, mert a globális piac nem tűr meg más (például szociológiai, kulturális) szempontot.<sup>12</sup> A piaci szemlélet mindenre kiterjedő hatása azért veszélyes, mert elnyomhat, háttérbe szoríthat más eszméket, amelyek akár már évszázadokkal korábban kialakultak. A társadalmi esélyegyenlőséget szolgáló oktatás-képzés eszméje már a 19. század elején jelen volt, és közreműködött hazánkban az egységes, nyolcosztályos általános iskola és a dolgozók általános iskoláinak létrehozásában. Ebben az eszmekörben az oktatás-képzés szociológiai szemlélete és nem a gazdaság mindent eldöntő szerepe dominált. Szociológiai szempontból nehezebb észrevenni a gazdaság társadalomformáló igényeit és az oktatás-képzés ökonomiai igényeit. De az ökonomizmusra hangolódó filozófia ugyanígy nem tudja észrevenni a szociológiai összefüggéseket. A minőségbiztosítás nem működhet a társadalmi esélyegyenlítés segítőjeként az oktatási-képzési intézményekben, hiszen azokat a kliensi elvárásoknak megfelelően gazdaságosan kell működtetnie.<sup>13</sup>

Az oktatás, képzés felfogható a kultúra közvetítéseként is. Ez a funkció leginkább a 20. század első évtizedeiben kibontakozó hazai kultúrpedagógiai eszmék (Prohászka,



Weszely, Kornis) hatására vált fontossá, mint a mindenkori kulturális örökség, az örök értékek, a pedagógiai szempontok szerint kiválasztott és műveltségi anyaggá alakított kulturális javak elsajátíttatása.<sup>14</sup> Napjainkban egyre inkább az oktatási-képzési rendszerek versenyképessége, a tudás hasznosíthatósága kerül a vizsgálatok középpontjába, amely maga után vonja az átláthatóság, elszámoltathatóság, gazdaságos működés igényét.<sup>15</sup> Könnyen belátható, miért van szükség a tanúsítványokra e területen is, bár a különféle szabványok alkalmazását sokan azzal az indokkal utasítják el, hogy a tanuló felnőttek nem valamiféle előre beprogramozott, folyamatokkal azonos módon alakítható termékek. Az iparágak maguk építik ki minőségirányítási rendszerüket, saját viszonyaiknak megfelelő módon. Emellett magyarázó útmutatók készülnek, egyes speciális termékek, szolgáltatások (például az oktatás) esetében is, amely megkönnyíti a szabványok bevezetését.<sup>16</sup> A szabvány bevezetése azonban nem ilyen egyszerű az oktatás-képzés viszonyai között, amíg ugyanis a minőségbiztosítási rendszer kiépítése és működtetése a termelő szférában az elkülönült munkakörrel és felelősséggel – valamint ehhez méretezett jövedelemmel – rendelkező „fehérgallérosok” dolga, az oktatásban jóval ritkábban találkozunk ilyen szakemberekkel.<sup>17</sup> A felnőttképzési minőségirányítás kiépítése során az intézmények viszonylag nagy arányban veszik igénybe tanácsadó cégek segítségét. Ebből következik, hogy a bevezetést és a működtetést azokra kell bízni, akik közvetlenül is érintettek a folyamatokban.

Miután sikerül kiépíteni a minőségirányítási rendszert, annak legfontosabb előnye, hogy nemcsak az intézmény munkáját teszi átláthatóbbá, kezelhetőbbé és megbízhatóbbá, hanem annak piaci pozícióját is megerősíti, mégpedig azáltal, hogy előtérbe helyezi a képzés minőségét.<sup>18</sup> A minőségirányítási rendszerek súlyát növeli, hogy a felnőttképzésről szóló 2001. évi C1. törvény 2003-as módosításával szankcionálhatóvá váltak a tevékenységüket nem szakszerűen vagy jogszerűtlenül végző szervezetek, így a rendszer bevezetése nemcsak az intézmények, hanem a piac, a partnerek számára is garanciát jelent. Ezt biztosítja a felülvizsgálati auditok sora, a minőségirányítási rendszert kiépített szervezeteket ugyanis a szabvány bevezetését követően évente ellenőrzik, így biztosítva a minőség fenntartását. Véleményünk szerint éppen a rendszeres ellenőrzés hiányzik az akkreditációból, ezt mindenképpen be kellene építeni az ellenőrzés rendszerébe.

A minőségirányítási rendszer olyan vállalatirányítási rendszer, amely az intézmény jelenlegi, aktuális működéséből indul ki, működését illetően így nincs szükség alapvető változások végrehajtására. Ebben az esetben csupán a minőségügyre fordított szisztematikusabb figyelemről van szó, az egyébként is folytatott tevékenység jobban megszervezhető.<sup>19</sup> Más megközelítés szerint a tevékenységek jobb megszervezésén túl a működés átláthatóbbá tételéről van szó, azaz a minőségirányítás a tevékenységek újfajta és tudatos megszervezését feltételezi. Az intézményi gyakorlat és a módszerek kerülnek értékelésre és optimalizálásra, de maguk a tevékenységek nem újak.<sup>20</sup> Egy ezt finomító harmadik vélemény úgy tartja, a minőségirányítás gondolatának intézményi elfogadásában sokat segített az, hogy nem valami szigorú külső mércének való azonnali megfelelésről van szó, hanem arról, hogy minden intézménynek a saját fejlettségi szintjéhez, az adott kiinduló állapothoz képest kell elmozdulnia egy magasabb minőség felé.<sup>21</sup> Ezt biztosítja a szabványosítás fő jellemzője, a dokumentáltság. A dokumentumok bizonyítják, hogy a munka szabályozott feltételek között folyik, csökken a váratlan, gyors improvizációt igénylő esetek száma, s a minőség, az erőforrások felhasználása, a határidők és a költségek



jobban kézben tarthatók. A dokumentumok jelentik a rendszer létezésének, megfelelőségének bizonyítékait, a tanúsítás ez alapján történik. A túlzott mértékű dokumentálás reális veszély, s ezzel kapcsolatban van is olyan kutató álláspont, amely szerint a minőségirányítás csupán rengeteg papírmunka, s nem az átláthatóbb működésről, a saját fejlettségi szinthez képest történő javulásról szól, hanem csak pótcselekvés. Bár világos célokkal és optimista távlatokkal kecsegtet, mégis, leginkább arra alkalmas, hogy „félrelépjünk”, a legfontosabbak helyett más cselekedjünk, és – ami a legnagyobb probléma –, elfedi az intézmény valódi problémáit.<sup>22</sup> Más vélemények szerint a minőségbiztosítási, minőségirányítási rendszerek bevezetésével világosabbá válik minden, így a gazdálkodás, a pénzelosztás, a munkamegosztás, az érdekek, a teljesítmény és annak mérése<sup>23</sup> vagy a működés biztonságának és szabályozottságának javulása, a felhasználók és a partnerek elégedettsége.<sup>24</sup> Ma már egyre nagyobb számban jelennek meg az oktatás minőségével, hatékonyságával foglalkozó elemzések,<sup>25</sup> amely azért is öröndetes, mert a minőségfejlesztés technikai csak akkor működnek hatékonyan, ha támaszkodhatnak az oktatás terén végzett kutató-fejlesztő munka eredményeire. Még mindig nem kap azonban elég figyelmet az oktatás kutatás-fejlesztési háttere, „az a tevékenység, amelynek a minőség és annak fejlesztése mögött kellene lenni, ami segíthetne az oktatásra vonatkozó konkrét rendszer-specifikus tartalommal megtölteni a minőségfejlesztés általános koncepcióit”.<sup>26</sup> Más meglátás szerint már az 1970-es években jelentősen megnőtt az oktatási, pedagógiai, andragógiai munka eredménye iránti érdeklődés, amely összefüggött a munka hatékonyságának növekedését igénylő társadalmi elvárásokkal.<sup>27</sup> Itt azonban még nem beszélhetünk minőségirányításról, csupán az eredmények megállapításának, mérésének kérdéséről. A kilencvenes évek második fele viszont már „egyfelől a minőségfejlesztési rendszerek bevezetésének, másfelől a teljesítmények mérésének, értékelésének és empirikus feldolgozásának időszaka volt”.<sup>28</sup> Megindultak tehát a pedagógiai, andragógiai kutatások, bár több elemző, feltáró munkát igényelt volna és igényelne ez a téma, mivel a „minőségfejlesztésnek az ipari vagy más rendszerek gyakorlatában jól bevált technikáit, eljárásait nagyobb körültekintéssel és több elemző-adaptáló munkával lehet csak az oktatás világában alkalmazni”.<sup>29</sup>

A főbb érveket és ellenérveket összefoglalva véleményünk szerint a minőségre való odafigyelés középpontjában nem pusztán a szabályok betartása, hanem főként mentalitásbeli változások előidézése áll. Más szóval a minőségirányítás azt jelenti, hogy mindenki meg van győződve a minőségirányítás előnyeiről, betartja a megállapodásokat és megteszi a megfelelő erőfeszítéseket.<sup>30</sup> A minőségirányítás, jól fejlett bürokratikus apparátussal, a hivatalos állami oktatáspolitikai sarkalatos része lett és az akkreditáció révén ma már központi szerepet tölt be a források elosztásában is. Emellett a minőségirányítási-rendszer kiépítését követően szabályozottabb keretek között folyik a képzés, így átláthatóbbá válik az oktatás, amely biztonságot nyújt mind az oktató, mind a felnőtt tanuló számára.



## Jegyzetek

- <sup>1</sup> Sz. Tóth János: Akkreditáció a felnőttoktatásban, 2004. 394.o. In: <http://www.eaeabudapest.hu/7/71.htm> (Letöltés ideje: 2004. 12. 14.)
- <sup>2</sup> V.ö. Juhász Erika: A civil szervezetek szerepe a felnőttképzésben. In: Ráczné Horváth Ágnes (szerk.): Civil szervezetek a képviselői demokráciában, Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2008, 94-100.o.
- <sup>3</sup> Kalapács János: Minőségbiztosítás, minőségirányítás a közszolgáltatásban: közoktatás, közigazgatás, X-Level Kft., Budapest, 2000. 21.o.
- <sup>4</sup> Pőcze Gábor: Minőségbiztosítás a közoktatásban, 2000. 3.o. In: [http://oktatas.gallup.hu/Opinion/PG\\_educatio2000\\_010126.htm](http://oktatas.gallup.hu/Opinion/PG_educatio2000_010126.htm) (Letöltés ideje: 2006. 05. 13.)
- <sup>5</sup> Polónyi István: A munkaerő-piacra orientált felsőoktatási minőség-biztosítás szereplői, szervezeti elemei, indikátorai, 2006. 4.o. In: [http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Polonyi\\_Istvan\\_A\\_munkero-piacra\\_orientalt\\_felsooktatasi\\_mi.pdf](http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Polonyi_Istvan_A_munkero-piacra_orientalt_felsooktatasi_mi.pdf) (Letöltés ideje: 2007. 01. 13.)
- <sup>6</sup> Csoma Gyula: Különnvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) II. Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) = Új Pedagógiai Szemle, 2003. 7-8. szám, 17-34.o., illetve: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00073/2003-07-ta-Csoma-Kulonvelemeny.html>. A további oldalszámok e változatra utalnak.
- <sup>7</sup> Theodore W. Schultz: Beruházás az emberi tőkébe: az oktatás és a kutatás szerepe, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983. 48.o.
- <sup>8</sup> Bálint Julianna: Minőség. Tanuljunk, tanítsuk és valósítsuk meg, Terc Kiadó, Budapest, 2004. 188.o.
- <sup>9</sup> Nagypatakiné Hajzer Anna: A minőség iskolája, az iskola minősége = Új Katedra, 2002. 9. szám, 5.o.
- <sup>10</sup> Csoma: i.m. 7-8.o.
- <sup>11</sup> Barlai Róbertné (2000): Minőségfejlesztés és vezetés = Új Katedra, 2002. 1. szám, 2.o.
- <sup>12</sup> Csoma: i.m. 8.o.
- <sup>13</sup> Uo.
- <sup>14</sup> Gáspár László – Kelemen Elemér: Neveléstörténet problémátörténeti alapon, Okker Kiadó, Budapest, 1998. 64.o.; v.ö. még: Rudolf Steiner: Bevezetés az antropozófiába, Genius Kiadó, Budapest, 2003
- <sup>15</sup> Vass Vilmos: Az iskolai minőség mutatói = Új Pedagógiai Szemle, 2003. 1. szám, 36.o.
- <sup>16</sup> Mihály Ildikó: „... a minőséget lépésről-lépésre kell biztosítani, és ezeket a lépéseket minden esetben pontosan dokumentálni is kell.” Beszélgetés Földesi Tamással, a Magyar Szabványügyi Testület főtanácsosával = Szakoktatás, 1999. 2. szám, 3.o.
- <sup>17</sup> Pőcze: i.m.
- <sup>18</sup> Gutassy Attila: Minőségmenedzsment a felnőttképzésben. TÜV Rheinland InterCert, Budapest, 2004. 7.o.
- <sup>19</sup> Sz. Tóth: i.m. 401.o.
- <sup>20</sup> Adorján Magasitz Erzsébet: „Képzői gyakorlat”. CQAF SZMM Projekt. Helyzetfelmérés, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2007. 2.o.



# 1 tudomány és társadalom

<sup>21</sup> Schüttler Tamás: A minőségfejlesztés hosszú távú folyamat. Interjú Herneczki Katalinnal a minőségfejlesztésről = *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 9. szám, 17.o.

<sup>22</sup> Csoma: i.m. 10.o.

<sup>23</sup> Kalapács: i.m. 12.o.

<sup>24</sup> Pócze: i.m. 3.o.; Pecsenye Éva: Hogyan érhető el az oktatás színvonalának javítása? = *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. 10. szám, 85-94.o.

<sup>25</sup> Többek között Polónyi István, Trencsényi László, Halász Gábor, Csapó Benő, Nagy József, Pócze Gábor, Eszik Zoltán tollából.

<sup>26</sup> Csapó Benő: Oktatáskutatás a minőség szolgálatában, 2000. 1.o. In: [http://oktatas.gallup.hu/Conf\\_prog/Keszthely1/csapobeno.htm](http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/Keszthely1/csapobeno.htm) (Letöltés ideje: 2007. 11. 15.); Pecsenye: i.m. 88.o.

<sup>27</sup> Báthory Zoltán: A pedagógiai értékelés néhány kérdése különös tekintettel a tanfolyami oktatásra. In: Ligetiné Verebély Anna – Vajó Péter (szerk.): *A vezetés pedagógiai és pszichológiai kérdései*, Oktatási Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Budapest, 1979, 6.o.

<sup>28</sup> Vass: i.m. 36.o.

<sup>29</sup> Csapó: i.m.

<sup>30</sup> Sz. Tóth: i.m. 401.o.



Kilenc évszak sorozat – 3.