

A harmadik lexikon külön szócikket szán a tudásszintmérésre, mely a tudás ellenőrzésének és értékelésének objektív módszere. Alapfunkciója a visszajelzés. Megvalósításához megfelelő mérőeszközök szükségesek, melyek a tananyag egészét lefedő feladatokat tartalmaznak. Felsorolja a tudásszintmérés különféle (fejlesztő, prognosztizáló, osztályozást-értékelést elősegítő, differenciáló, szelektáló) funkcióit és utal az IEA vizsgálatokra, mely a tudásszint mérésén keresztül egyes oktatási rendszerek hatékonyságát is minősíti.

Az oktatás *hatékonyságát* tárgyalva nem egyszerűen közgazdasági szempontokat emel be, de rámutat arra is, hogy az oktatást nem lehet egyszerűen ráfordítás/megtérülés arányával elemezni. A hatékonyság vizsgálatánál két irányt vázol: a mennyiségi vizsgálatok a végzettséget, a tankötelezettség teljesítésének mértékét helyezik középpontba, a minőségi vizsgálatok annak feltárására irányulnak, hogy milyenné válnak a tanulók. Ezen túl, ha nem is önálló szócikként, megjelennek az olyan fogalmak, mint a hatásvizsgálat, rangsorolás, pontozás, kódolás, kvalifikáció.

Mindezek együttvéve arra a tendenciára mutatnak rá, hogy a minőség, annak mérhetősége és értékelése egy szűkebb fogalom értelmezésétől egy tágabb fogalomig jutott el a 90-es évekre, ill. hogy ez az alapvetően nem centrális jellegű kérdés kulcsfontosságú, lényeges kérdéssé vált napjainkra a pedagógiai gondolkodásban. (*Magyar Pedagógiai Lexikon. Bp., Révai, 1933.; Pedagógiai Lexikon. Bp., Akadémiai Kiadó, 1976.; Pedagógiai Lexikon. Bp., Keraban, 1997.*)

Ádám Anetta



MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS A SZAKKÉPZÉSBEN

Gyorsan változó időket élünk. Az egyes szakterületekre vonatkozó ismeretek összessége is gyorsan elavul, megsokszorozódik és újrandeződik. Ennek következtében nemcsak a vonatkozó ismeretek, de a szakterületet jellemző szemlélet is formálódik, inspirációkat kap más szakterületektől, globális hatást kifejtő szellemi divatirányzatoktól. A gondolkodásmód változása pedig nem teszi lehetővé, hogy az új tudást a régre vonatkozó fogalmakkal írjuk le. Az új magyarázatok új terminusokat igényelnek. Egy-egy diszciplína terminológiája hosszú idő alatt alakul ki. Szakszavait valaki elkezdte használni, mások lényegesnek ítélve átvették, esetleg pontosították, definícióit megvitaták. Lassan meghonosodott, jelentése többé-kevésbé rögzült, ezek után csak lassú fejlődésen ment keresztül.

A 20. század utolsó évtizedeit már nem ez jellemzi. Nincs idő a dolgok alapos megvitatására, a fogalmak kiérlelésére, meghonosítására. Most egy-egy szellemi divathullám, egy frappáns ötlet, egy kedvezően fogadott modell révén kezdenek használni egy új fogalmat, bizonytalan jelentéstartalommal, ami inkább csak jelzésére szolgál egy újonnan fontosnak ítélt jelenségnek. Az új jövevény – ha nem merül azonnal a feledés homályába – gyors karrierre számíthat. Pontatlansága, jelzésértéke óriási előnnyel jár. Bizonyos határokon belül mindenki azt ért rajta, amit akar, úgy használja, ahogy számára előnyös, célközönsége számára érthető, miközben ténylegesen fontos dolgokról beszélhet. Az oktatás és szakképzés területéről elég utalnunk a kompetenciára (competency) vagy az élethosszig tartó tanulásra (lifelong learning). Ezek néhány éve sűrűn előfordulnak a szakirodalomban, de igen különböző dolgokat értenek ezeken a szakemberek attól függően, hogy megérinti-e őket az új idők szele, vagy korábban tanulták meg a világot és nem voltak képesek váltani, illetve hogy hol van a hazájuk, melyik oktatási, szakképzési, társadalmi rendszerről beszélnek. E „posztmodern terminusok” jövőendő sorsa éppoly bizonytalan, mint az volt, hogy – legalább átmenetileg – elfogadottá váljék.

Az oktatás és szakképzés kapcsán minőségbiztosításról sem túl rég óta beszélnek, de mostanában igen sok cikk és előadás címében szerepel. Tematikus számokat kiadó folyóiratok – mint a most kézben tartott füzet – címlapján előbb-utóbb feltűnik a fogalom. A tekintélyes *European Journal of Education* 1998/3-as számát a felsőoktatás minőségbiztosításának szentelték (*The Evaluative State Revisited*). A legfontosabb európai szakképzési folyóirat, az Európai Szakképzés-Fejlesztési Központ (CEDEFOP) által évente háromszor kiadott periodikája is minőségbiztosítási tematikus számmal zárta az 1998-as évet. Ennek írásait tekintjük át.

A tartalomjegyzéket végigböngészve az tűnik fel először, hogy – a Vocational Training-re egyáltalán nem jellemző módon – német szerzők dominálják a számot. A Humboldt Egyetem professzora által szerkesztett kiadványban a nyolc cikk közül ötöt jegyeznek német szakemberek, és a lengyel és portugál esettanulmány mellett – amelyet az adott országban készítettek – csupán egy tanácsadó cég belga igazgatójának adatott meg, hogy szerzőként szerepeljen. A Németországban íródott cikkek egyébként egy kivétellel nem szerzőik hazájának helyzetét elemzik, hanem elméleti fejtegetéseket tartalmaznak, illetve több európai országot érintő komparatistikai írások. Mindez azért érdekes, mert ezáltal többször említődik meg a társadalmi partnerek egyeztetésének minőséget garantáló szerepe és a gyakorlat fontossága, mintha például svéd vagy francia szakértők véleményét olvasnánk. Sőt, az a véleményünk,

hogy maga a szakképzés fogalma sem azonos módon értelmeződne.

Az első cikkben két nagy tekintélyű német szerző (Richard Koch és Jochen Reuling) három nagy EU-tagállam összehasonlító elemzését végzi el (A szakképzés társadalmi ellenőrzése Németországban, Franciaországban és az Egyesült Királyságban). A három karakteresen eltérő logikájú szakképzési rendszer választása lehetővé teszi annak bemutatását, hogy a minőségi garanciákat rendszer szinten csak annak struktúrájához igazodó intézményekkel lehet biztosítani. Minthogy a magyar szakképző rendszer jócskán tartalmaz elemeket mindhárom említett rendszerből, a magyar oktatáspolitikusok számára ez azt jelenti, hogy ezen intézmények megismerése és részleges adaptálása segítséget adhat a hazai minőségpolitika kialakításához.

A nagymértékben vállalati közreműködéssel folyó német és az erősen iskolás francia szakképző rendszer közös jellemzője, hogy mindkettő hangsúlyt helyez a képzési folyamat, ezen belül a képzés bemeneti feltételeinek és a képzés eredményének az ellenőrzésére. Ezzel szemben az angol szisztéma kifejezetten a kimenet-ellenőrzésre fókuszál. A németek és a franciák ugyanakkor eltérő módon próbálják a szakképzés munkaerő-piaci relevanciáját növelni. Előbbiek a praktikum, kiemelten a vállalati szakmai gyakorlat fontosságára építenek, hiszen foglalkozásokhoz kapcsolt képesítési rendszer használnak, utóbbiak az elméleti megalapozottság hosszú távon üdvös hatásában bíznak, minthogy kimeneti rendszerük ágazati, foglalkozáscsoport orientált. A németeknél a szakmakép, a szakmai követelmények meghatározásánál ugyanúgy a szociális partnerek a főszereplők, ahogy a vizsgabizottságokban is ők ülnek. A francia diákok állami vizsgáztatás keretében adnak számot tudásukról. Angliában a munkaadók befolyása meghatározó az egyes - kompetenciákhoz kötődő - képzési modulok tartalmának meghatározásában, míg a képességek tesztelését, a vizsgáztatást a képzést folytató intézmény végzi részletes útmutató alapján. Magát a képző intézményt Németországban a munkáltatók és munkavállalók részvételével szakmai szervezetek ellenőrzik, Franciaországban és Nagy Britanniában ez állami feladat. A minőségi képzést szolgáló innovációk állami támogatása Franciaországban leginkább bevezetésre szánt modellkísérleteket jelent, Németországban egyedi projekteket támogatását. Angliában bármelyik mód a versenybe való beavatkozásnak minősülne, ezért itt egységes ösztönző szabályrendszert alkalmaznak.

Amíg az első cikk az első szakképesítést adó, jellemzően iskolai rendszereket (initial training system) elemzte, addig a következők írás (Szakképzési programok minőségi vonatkozásainak értékelése) a munkanélküli és kisebb mértékben a munkában állók számára

folytatott szakképzési programok értékelését vizsgálja öt ország (Belgium, Franciaország, Görögország, Németország és Portugália) esettanulmányai alapján. Az értékelési módszereket két csoportba sorolja. Az első a tudományos tradíciókon alapszik. A képzés egyes tényezői közötti egzakt összefüggések kimutatása a célja. A másik gyökerei a gazdasági menedzsmentben keresendők. Ennek megállapításait a gyakorlati hasznosítás, a pozitív változásokat megcélzó beavatkozás vezérlik. Állításai olykor nem állnak meg egy tudományos kontroll próbáját. Az értékelési módszereket egyébként az jellemzi, hogy a képzés egy összetevőjére koncentrálnak. A bemeneti feltételeket, a képzési szükségleteket és a curriculumot, magát a folyamatot, a képzés eredményét vagy következményét veszik górcső alá. A komplex, az egyes összetevőket az egész kontextusában vizsgáló módszerek teljes mértékben hiányoznak a repertoárból. A szerző szerint ennek nyilvánvaló oka az erre vonatkozó módszertani kutatások hiánya. A munkaerő-piaci képzések értékelésének további problémája, hogy a szakképzésre és munkaerőpiacra vonatkozó minőségi kritériumok más logikát követnek.

A harmadik cikkben (Az ISO 9000 standardok alkalmazása az oktatásban és képzésben) Wouter Van der Berghe Belgiumból az ISO 9000 standardok oktatásban, képzésben való alkalmazhatóságáról ír. Felhívja a figyelmet arra, hogy az ISO minősítés semmit sem árul el például a kínált képzési program minőségéről, bár a laikus világ számára ezt sugallja. Az ISO standardok alkalmazása feltétlenül hozzájárul a képző cég jó szerveztségéhez, és további előnye, hogy más minőségbiztosítási rendszerekkel együtt is alkalmazható. Hátránya viszont, hogy bevezetése rendkívül költséges, és fenntartása is rengeteg időt vesz igénybe. A szerző nem is tartja túl valószínűnek, hogy a profitorientált gazdasági szektorra kidolgozott rendszer a non-profit szférában elterjedne, de a piacon megjelenő képző cégek közül néhány eredménnyel alkalmazhatja az image-javítás miatt. Itt jegyezném meg, hogy a *Szakképzési Szemle* 1998/3-as és 1999/1-es számaiban publikált kiváló cikkében Marton József sem tudja tiszta szívvel ajánlani az ISO sorozatot, meggyőzően érvel amellett, hogy van alkalmasabb rendszer, és ezt részletesen be is mutatja.

A nyolc írást három fejezetbe osztották. A középsőnek mindkét dolgozata a munkahelyi képzés minőségi garanciáit taglalja, és mindkettő Thomas Stahl, egy regensburgi társadalomtudományi tanácsadó cég igazgatójának tollából (vagy inkább számítógépéből) származik. Az első írás (Vállalati képzés: trendek az európai vállalatoknál) az európai trendeket vizsgálva megállapítja hogy a munkaerő képzése, mint a humán erőforrás fejlesztés kulcsmozzanata a vállalatoknál már beruházási szemlélettel történik. Ez azt is jelenti, hogy

az erre irányuló pénzügyi tervezés, szervezés és ütemezés kezd ugyanolyan feszes formát ölteni, mint a termelési technológia vagy mondjuk a logisztika területén alkalmazott fejlesztési beruházások. Stahl úr is megemlíti, hogy a kezdeti ISO eufóriát kijózanodás követte, és hogy az alkalmazott normák és standardok funkciója a képzés esetében nem az optimalizáció, hanem valamennyi szereplő önreflexiója. A cikk legfontosabb megállapítása arról a trendről szól, amely a képzés minőségét a munka és a tanulás integrációjához kapcsolja, amelyet a jövő legfontosabb innovációs forrásának nevez.

Thomas Stahl nagyobb lélegzetű írása az önértékelésről szól (Önértékelés: királyi út a folyamatos képzés minőségének biztosításához?). A tanulmány elején és végén is kiemeli a szerző, hogy az önértékelés és a külső szakértők általi értékelés komplementer eszközök, együttes alkalmazásuk igen nagy gyakorlati haszonnal járhat. Az mindenesetre furcsa lenne, ha a külső értékelésnek prioritást adna egy cég, miközben alkalmazottainak autonómiájára, felelősségvállalására épít, helyzetértékelést és döntést vár el tőlük. Ilyen alkalmazottak nagy szerepet kell játszanak saját kompetenciahiányuk azonosításában és a szükséges képzési akciók kiválasztásában is. Ez persze csak akkor lehetséges, ha a képzési deficitek megállapítása – amely nem nélkülözheti az önbizalmat! – nem negatívumként csapódik le a vezetésben, hanem mint fejlesztési potenciál értelmeződik. A külső értékelés hátránya továbbá, hogy a gyorsan változó világban megállapításai egy adott periódusra vonatkoznak, és ezek folyamatosan érvényüket veszthetik, miközben az ezekből levont következtetések tartósan visszacsatolódnak a képzésbe.

A harmadik fejezet három esettanulmányt tartalmaz. Az első a portugál képző intézmények akkreditálásának célrendszerét és módszertanát ismerteti (Carlos Capela: Képző szervezetek akkreditációja). Maria Wójcicka írása (Egy külső értékelési rendszer kialakítása a felsőoktatásban – Lengyelország példája) főleg a jogi szabályozás minőséget célzó aspektusait tárja elénk. A felsőoktatási példa szerepeltetése azt is jelzi, hogy a szakképzés a felsőoktatás jelentős hányadát egyúttal szakképzésként – magas szintű szakképzésként – értelmezi. Klaus Jenewein és Beate Kramer cikke a kisvállalati szféra szempontjait figyelembe véve mutatja be a Kézműipari Továbbképzési Központ (ZWH) minőségbiztosítási koncepcióját (Minőségbiztosítás a német kézműipari szektor kis- és középvállalatai számára végzett folyamatos képzésben). Abból indulnak ki, hogy a minőségbiztosítás holisztikus megközelítést igényel, és a minőség a képzési folyamatban résztvevő valamennyi szereplő együttműködésének eredménye. Az operacionálizáláskor azonban csupa régebbiről ismert elemet sorolnak fel, amelyek a képesítési szükségletek azonosításá-

ra, a felszereltségre, a vizsgáztatásra, tanártovábbképzésre, projekt módszer alkalmazására, a képzési program folyamatos aktualizálására és hasonlóakra vonatkoznak.

A divatáramlatok, az aktuális gondolatok nem ismernek határokat, a minőségbiztosítás Magyarországon is az érdeklődés homlokterébe került, immár a második oktatási kormányzat tüzte zászlajára. Néhány tanulság levonása mindezek alapján fontos lehet.

Az egyik, hogy általában minőségbiztosításról beszélni nem nagyon érdemes, átgondolni a rendszer szintű, fenntartói, intézményi vagy program szintű minőségi garanciákat érdemes. Egy másik dimenzió, hogy az önértékelés minden szinten része kell legyen egy hatékonyan működő minőségbiztosítási rendszernek, e nélkül csak valamiféle felügyeletről lehet beszélni, bármilyen jól kidolgozott módszertannal folyanak is mérések, értékelések. Az önértékelés rendszerbe integrálását nálunk nagymértékben elősegíti az a tény, hogy az intézmények – és sok helyen a fenntartók is – rögzítették pedagógiai programjukat, benne „küldetésnyilatkozatukat” (mission statement), célrendszerüket. Az ugyanis nyilvánvaló, hogy nincs – nem is lehet – konszenzus abban, hogy milyen a jó iskola. Erről erősen eltér az egyes aktorok véleménye, illetve más dimenziók merülnek fel az elit és közepes gimnáziumokban, a szakközépiskolákban és a hátrányos helyzetűek képzését is felvállaló szakképző intézményekben, falvak és nagyvárosok iskoláiban. A pedagógiai hozzáadott érték mérése egyelőre vágyálom, évtizedes távlatokban lehet realitása, a tudásszint pedig csak egyetlen lehet a kidolgozásra váró indikátorcsoportok között.

Ebből a tematikus számból is előbukkant az a magyar sajtóból is kiolvasható vélekedés, hogy a minőségbiztosításról való gondolkodásnak két őseredete van. Az egyik a (szak)felügyelet, jobb esetben a pedagógiai értékelés újszerű megteremtésén gondolkodik: ez inkább jellemzi a közoktatás, általános képzés szakembereit. A másik a gazdaság szereplőinek minőségfogalmát és minőségbiztosítási logikáját ismeri alaposan. Ők inkább a szakképzésben dolgozó mérnökök, vezetők, akik egy-két évtizede megtanulták, hogy a termék, a szolgáltatás minőségének garantálása a versenyképesség mind fontosabb előfeltétele. A két gondolkodás nem lehet egymás ellenfele, minthogy logikailag nem mondanak ellent egymásnak. E két vonulat közötti intenzív kommunikáció, majd egy mindkét csoport számára értelmezhető és elfogadható megközelítés és tézisrendszer nélkül viszont semmilyen szintű minőségbiztosítási rendszer nem működtethető sikeresen.

(*Ensuring Quality in Vocational Education and Training. Vocational Training, No. 15, 1998/III. Thessalonica, CEDEFOP.*)

Mártonfi György